تطور الفكر التربوي







دكتور سعد مرسي أحمد

الناشر
عالم الكتب
٣٨ شارع عبد الخالق ثروت – القاهرة ت: ٣٩٢٦٤٠١

تطور الفكر التربوى

بسم الله الرحمن الرحيم

وبه نستعين

تطور الفكر التربوى
د. سعد مرسى أحمد
الطبعة العاشرة ١٩٨٦
الناشر : عالم الكتب
تصميم الغلاف : د. يوسف غراب

تطور الفكر التربوي

دكتور سعد مرسي أحمد
أستاذ أصول التربية

الطبعة الحادى عشر

الناشر
عالم الكتب
٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة
١٩٩٢

إهداء

فخر وشرف أعتز بهما فوق الواجب
وأنا أهدي هذه الطبعة لشريكة عمري
وبهجتها السيدة الدكتورة كوثر حسين كوجك
حباً وتقديراً وامتناناً لأكثر من الكثير العزيز

سعد مرسي احمد

محتويات الكتاب

بســم الله الرحمن الرحيــم

مقـدمة الطبعـة العاشـرة

ومازال عطاء النهر المتدفق يشفى غلة قراء الفكر التربوى فى تطوره عبر العصور بين الصحوات والكبوات أحياناً .

أرجو فى طبعة قادمة أن أستطيع إضافة بعض الرؤى التى تساعد على توضيح بعض من هذا الفكر التربوى .

أ.د. سـعد مرسـى أحمـد
أستاذ أصول التربية المتفرغ - جامعة عين شمس
مشرف على قسم أصول التربية بالزمالك - جامعة حلوان
مستشار جامعة قناة السويس

مصر الجديدة - القاهرة
أول يناير ١٩٨٦م

مقدمة الطبعة الخامسة

ومازال الفكر التربوى يتطور ، إذ أن ظروف الدنيا بحلوها ومرها .. بعوامل نجاح وعوامل فشل تدعو بالضرورة إلى التغيير . وتستقبل الأرض كل يوم ملايين الأطفال الواردين إليها .. كما تودع ملايين أخرى ولكنها أقل عدداً . ويحتاج الضيوف إلى غذاء ومأوى وملبس و ... و ... وعطف ورعاية ، ثم بعد سنوات قليلة جداً إلى هذا الاختراع البشرى .. المدارس .

وقد ضاقت المدارس فى السنوات الأخيرة بهذا الكم الهائل المستمر من المعرفة ، كما تعبت المدارس من هذه المضايقات الآتية من وسائط أخرى تهدد قدراتها ومحاولاتها فى الإنجاز المطلوب . وترى عملية التربية نفسها فى حيرة وعليها أن تصمد ضد تيارات (ليست صديقة تماماً) مختلفة وأسلحتها تزداد فتكاً ، وإنها وإن كانت لم تعان حرباً فعلية لكن ما تأتى به يغيظ تلك العملية التى لم تتوقف منذ عرفت الأرض الإنسان وعرفها وتعامل معها .

تحاول هذه الطبعة أن تختلف ، ولو قليلا ، عن الطبعات السابقة ، فقد صار فيها حذف وصارت إضافات فى محاولة لمواكبة الفكر التربوى فى تطوره .

الشكر واجب لما ناله هذا الكتاب من تقدير على المستوى العربى .. والشكر واجب لزميلين هما الدكتور عبد السميع سيد أحمد والدكتور محمد ضياء الدين عبد الشكور فقد أعانانى فى بعض الإضافات .

والله ولى التوفيق ..

مصر الجديدة ٢٩ رمضان ١٤٠١ هـ

٣٠ يوليــو ١٩٨١ م

سعد مرسى أحمد

مقدمة الطبعة الرابعة

أخي القارىء :

ابني الطالب :

هذه هي الطبعة الرابعة من « تطور الفكر التربوى » ولم أحدث فيها تغييرات عن طبعتها السابقة . وكان لابد لى أن أحدث بعض التغييرات والتعديلات ولكن ظروفا خاصة لم تسمح لى .

وأرجو أن تتاح لى فى المستقبل القريب .. إن تاريخ الفكر التربوى مثير لكثير من الدراسات والكتب ، وهذا مايدفعنى إلى دعوة الأخوة الزملاء لمزيد من البحث والكتابة فى هذا المجال .

وقد حاول البعض ، ولكن المزيد مطلوب .

أسأل الله التوفيق

مصر الجديدة

١٩٨٠/١/١

سعد مرسي أحمد

مقدمة الطبعة الثالثة

وتتضح المسائل أكثر مع إثراء الخبرة البشرية ومصادرها عديدة : ويتبين الفرد أن نقصاً حدث ، وحرى به أن يستكمل أو يصوب . وفى هذا خير ، إذ إن التعليم عملية مستمرة من المهد إلى اللحد .

وقد اتضح لكاتب هذا الكتاب أن تنقيح الطبعةالثانية والإضافة أمران واردان ، وهذا ماحاوله فى هـــذه الطبعة الثالثة التى يقدمها إلى الطلبة والمعلمين والمهتمين بأمور التربية فى الوطن العربى .

وقد كانت آراء وتوجيهات الإخوة الزملاء والطلبة (والطالبات) فى جمهورية مصر العربية وفى دولة قطر ذات نفع كبير فيما أجراه الكاتب من تعديلات فى هذه الطبعة .

ويرجو الكاتب أن يتقبل شكره وتقديره كل مللى أسهموا وعاونوه ، ويخص بالشكر السيد عبد السميع سيد أحمد،والسيد عبد الراضى إبراهيم محمد المعيدين بقسم أصول التربية بكلية التربية — جامعة عين شمس على مابذلاه من جهد صادق فى سبيل إتمام إخراج الكتاب ،وكذلك الأخ السيد يوسف عبد الرحمن مدير عالم الكتب للنشر ، وللعاملين بمطبعة سجل العرب

الدوحة — قطر

يونيو ١٩٧٥

سعد مرسى أحمد

مقدمة الطبعة الثانية

كان لابد من إحداث تغييرات غير قليلة على الطبعة الأولى ، تغييرات حتمتها خبرة المؤلف بتدريس مادة تطور الفكر التربوى فى كلية المعلمين بجامعة عين شمس ، ثم الخبرة الغنية العميقة التى اكتسبها من التدريس نفس المادة بالويالات المتحدة الأمريكية فى السنوات التى تلت الطبعة الأولى .

وقد كان من الضرورى أن يأخذ المؤلف القارىء إلى بداية السبعينات من القرن العشرين محاولا إضاءة المسرح التربوى ليرى النظارة ما يدور عليه اليوم .

ولا يسع المؤلف إلا الاعتذار مرة أخرى ، فإن موضوعات مست مساً طفيفاً ، إذ لا يمكن فى مثل حجم هذا الكتاب تسجيل ما دار فى الفكر التربوى عبر عصور التاريخ . وليس من شك فى أن فى الكتاب نواحى قصور وضعف ، وليس أسعد للمؤلف من محاولة تصحيحها إذا وجه نظره إليها .

مصر الجديدة — سبتمبر ١٩٧٠

سعد مرسى أحمد

مقدمة الطبعة الأولى

هذه محاولة لدراسة تطور الفكر التربوى .

محاولة سبقتها مجهودات كثيرة ، شرقية وغربية كان لها الفضل الأكبر فى المادة العلمية التى يحويها هذا الكتاب . ولسوف أستميح القارىء عذراً إذا أحس نقصاً فى معالجة حقبة تاريخية ، فما أظن إلا أن مثل هذا الموضوع يستأهل أضعاف حجم هذا الكتاب .

وفى محاولتى هذه تتبعت الإنسان فى تربيته منذ أقدم العصور حتى مجهوداته فى القرن العشرين ... تناولته فى دياناته الوثنية و دياناته السماوية ، فى حربه وفى سلامه . وقد حرصت فى عرضى لتطور الفكر التربوى أن ألقى أضواء على الظروف السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية التى عاش فيها الفليسوف أو التى نما فيها نظام تربوى ما ، كما حرصت على أن أتخير قدراً من كلمات أو آراء الفلاسفة والمفكرين ، وأنقله للقارىء حتى تتاح له فرصة الاقتراب منهم عن طريق كتاباتهم لأفكارهم . كما حرصت أن ألتزم بقدر المستطاع بما نصت عليه مناهج كليات المعلمين و المعلمات المتطورة فى تاريخ التربية .—

ولست أشك أن دارس الفكر التربوى سوف يجد فيما خلفه السلف كنوزاً تمخضت عن أفكارهم ، وقد يجد فى بعضها سذاجة لايستسيغها عقله اليوم ، وعليه ألا ينسى أن عقله حصاد قرون طويلة مربها الإنسان وكرس من المعرفة و الحكمة القدر الكبير . ثم قد يجد القارىء ما لايعجبه ، واتجاهات لايستسيغها وعليه أن يذكر أن بعض ما يقوله هو لن يعجب غيره . ومن الخير أن يعتاد الفرد احترام آراء ومعتقدات الغير .

وفى هذه الرحلة الطويلة ... الشاقة عبر قرون عـــديدة ، أترك

القارىء يبدأ سيره أو يجلس مستريحاً ويدعو تاريخ الفكر التربوى يقص سيرته وجهاده الطويل من أجل تربية أفضل للانسان . كفاح تخللته انتصارات وهزائم ، ابتسامات ودموع ، صعود وسقوط .

ولكن التفكير التربوى لن يقف طالما يحيا الإنسان فى جماعات ويقيم مدنيات ويستفيد من الماضى ليفيد أهل المستقبل ... وأملى يراودنى أن يجد المشتغلون بالتربية فى هذا الكتاب ما قد يكون ذا نفع لهم .

مع هذه المحاولة المتواضعة أترك القارىء فى رحلته مع الفكر التربوى ، والله ولى التوفيق .

مصر الجديدة — مارس ١٩٦٦

سعد مرسى أحمد

استهلال

يتناول هذا الكتاب بعداً من أبعاد المستقبل وإن كانت موضوعاته تدور فيما مضى من الزمان ، ذلك لأن تاريخ التربية إنما هو فى حقيقة الأمر محاولة لاستكشاف قضية هامة وهى : كيف كان الناس يتصورون المستقبل ، وكيف كانوا يتحسبون له ويعدون العدة من أجله من خلال عملية التربية . ويرجع هذا إلى أن التربية مرتبطة بالمستقبل دائماً ، سواء فطن المربون إلى ذلك أو لم يفطنوا ، وسواء كان المستقبل شبيهاً باللحظة الحاضرة أو مختلفاً عنها إختلافاً بيناً ، ومن ثم يختلف حظ التربية من النجاح والإخفاق حسب قدرتها على قراءة المستقبل ، وإبتكار الوسائل لمواجهته والسيطرة على أحداثه.

وإذا قيل « إن الإنسان حيوان له تاريخ » ، بمعنى أنه يتميز عن سائر المملكة الحيوانية بأنه قد تطور تطوراً ثقافياً وحضارياً ولم يقتصر تطوره على النواحى البيولوجية فحسب ، فربما لا تكتمل تلك الخصيصة الجوهرية التى تميز الإنسان إلا إذا قلنا إن الإنسان حيوان له تاريخ ، وله مستقبل أيضاً ، لأن الانسان لم يتكون مرة واحدة وإلى الأبد ، « وطبيعته » لا تتكون من مجموعة إنجازاته وحسب ، وإنما هو فى حالة صيرورة دائمة ، إنه مجموعة إنجازاته الماضية مضافاً إليها مجموعة مشروعاته وخططه للمستقبل . وبغير هذه الحالة من التطور المستمر يغدو التاريخ الإنسانى بلا معنى ، ويصبح مجرد وصف لما هو واقع هنا والآن يوماً بيوم ولحظة بلحظة ، ولا تزيد قيمة أحداثه عن كونها تجارب عفوية حدثت ومضت وانقضت ، لا يربط بين سابقها ولاحقها رباط أو تجمع بينها صلة .

والكشف عن التطور فى التاريخ يحدو بالمرء إلى أن يفكر : ثم ماذا بعد ؟ ما نهاية المسيرة ؟ هل يرقى الإنسان الذرى إلى غايات متسامية تباعد بينه وبين الحيوان بمسافة أطول ، وبالتالى تباعد بينه وبين الإنسان الأول فى سلم

تطور مفتوح مازالت مدارجه العالية مجهولة ؟ أم أن الإنسان ينحدر فى الحقيقة إلى هوة تغيب عنه أغوارها ، ويسير بظهره إلى درك أسفل بينما يظن أنه مندفع إلى أمام ، والإجابة شغلت الكثير من فلاسفة التاريخ والمفكرين بما يملأ مجلدات ضخمة ، وتفرعت الإجابة شعبتين ، تضم شعبة منها أولئك المتفائلين الذين يحسنون الظن بالإنسان ومستقبله ، وتضم الشعبة الأخرى أهل التشاؤم الذين أعياهم البحث عن المعنى ورأوا فى نهاية الطريق ركاماً من العبث .

تفاؤل وتشاؤم :

أما المتفائلون ، فقد بدأ تفاؤلهم منذ استطاع الإنسان الكشف عن بعض القوانين الطبيعية التى تحكم العالم المادى ، ومن ثم بدا أن الإنسان قادر على أن يسخر الطبيعة ويستنبط مواردها بما لم يتح له من قبل بحيث تزداد سعادته ورفاهيته المادية . وفى الوقت ذاته حاول العلماء أن يكشفوا الغطاء عن قوانين العالم غير المادى ، عالم الإنسان وفكره وعواطفه وسلوكه ، وتوصلت كشوفاتهم إلى نتائج بدت مبشرة . وإذا استطاع الإنسان أن يسيطر على عالمه بشقيه المادى وغير المادى فمعنى هذا أن غده سوف يكون أحسن من يومه وأمسه ، وأن الحلم القديم الذى كان يراوده عن عالم طوباوى أفضل سوف يتحقق كلما زاد علماً ومعرفة ، وهذا ما يعطى لتلك المسيرة الوعرة للتاريخ معناها .

أن النضال والاجتهاد وتحمل العذاب كان له ثمر ، ولا يستبعد أن يتطور الإنسان مع تقدم العلم والتكنولوجيا إلى صورة غير الصورة التى نعرفها اليوم ، ربما صار أكثر عقلانية فيكبر رأسه ، وتضمر الأجزاء التى لم يعد فى حاجة إلى استعمالها فى جسمه ، ويصير أكثر قدرة على الاستمتاع بمنجزات العلم فى وقت فراغ طويل ... يقول الله تعالى « وما أوتيتم من العلم إلا قليلا » « صدق الله العظيم » . فأبحر العلم واسعة عميقة وقد غمرت مياهها مجرد الأقدام .

وأما المتشائمون ، فهم يرون الواقع الإنسانى كله واقعاً بائساً ، لأنه مهما أبتكر من منجزات فسيظل أسيراً لحيوانيته ، والدليل : تلك الحروب الضروس التى يفجرها بنفسه — وكأنما لا تكفيه كوارث الطبيعة — مستخدماً فيها ما ابتكر عقله وصنعت يداه من منجزات العلم والتكنولوجيا . وذلك العداء الذى يبدو متأصلا بين الإنسان وأخيه الإنسان الذى تراق بسببه الدماء كل يوم أو ربما كل ساعة فى حروب جماعية أو صراعات فردية . وإذا كان الجزء الواعى فى الإنسان قد نما فإن نموه لا يعد شيئاً ذا أهمية إلى جانب الجزء غير الواعى فيه ، إنه ليس ذلك الكائن الذى تقوده عواطفه النبيلة ويهديه عقله المدبر ، بل هو كائن تحكمه المصالح وتدفعه الأهواء ، وتلك نقطة يعرفها الساسة دائما ، ولهذا تظهر بين حين وآخر دكتاتوريات عاتية تدفع بالشعوب إلى حافة الهلاك وهى تنشد الأغانى الحماسية بروح القطيع الذى تسيطر عليه غرائزه ، وبالتالى فإن الجانب الأكبر والأهم فى التاريخ لا يتمشى فيما أبدع الإنسان فى معارج الرقى ، ولكنه يتمثل فى واقع الأمر فى جهالات الإنسان وما يرزخ تحته من أثقال وما يغله من قيود ، ومستقبل مثل هذا الكائن الذى يسيطر لا وعيه على وعيه ، وفى يده طاقة هائلة من النيران يلعب بها ، لا يمكن أن يكون مبشراً بخير ، ذلك لأنه افتقد جذوة عاتية تسنده وتوجهه ... افتقد قيما إيمانية نبيلة ، فبدأ يفقد نفسه . أى المستقبلين يمكن أن نتوقع إذن للانسان ؟

الحقيقة أن مثل تلك الأفكار ليست أفكاراً لاهية أو محاولة من جانب من يفكر فيها تقمص شخصية المتنبىء وكأنما قد وقعت مقادير البشريين يديه ، لكنها توقعات يمكن أن تفيد فى توجيه المسار والتحكم فيما يبدو لنا مجهولا لنكون أقل جهلا به . حتى يحلم الإنسان بما هو آت ولا تنقلب أحلامه أوهاما يخادع بها نفسه ليعرضها عن واقع مجدب ينتظره فى باطن الغيب . وإذا تركنا وردية التفاؤل أو قتامة التشاؤم فلنا أن نحكم بأن ثمة خطاً مطرداً واكب مسيرة الجنس البشرى رغم ما يبدو من تداخل

الخطوط وتشوشها ، هنالك انتظامات وسط زخم الفوضى التى تشتت الانتباه فعلى أقل تقدير لم يعد العمل الإنسانى سخرة كما كان فى العالم القديم ، والجوار المنشآت فى البحر تدفعها محركات جبارة تسير بمختلف أنواع الطاقة بدلا من سواعد العبيد الذين تلهب ظهورهم سياط الجلادليسرعوا التجديف . ولايضيع العالم وقته وينفق جهده اليوم فى حساب معادلة رياضية، إذ يكفيه أن يلمس بأصبعه مجموعة أزرار فى آلة حاسبة صغيرة ليصل إلى الحل . ولا تقطع أنفاس حمامة تنقل رسالته أو ترسل فى طائرة بل تصل الرسالة دقيقة إلقائها .. وأفكار مثل الكرامة الإنسانية والديمقراطية وحقوق الأفراد . لم تعد منحة من قوى لضعيف ، بل هى أفكار تحولت إلى سلوك فى كثير من الأحيان ، والمطالبة بها أو الإصرار عليها قد أصبح غذاء يوميا للناس . بل إن التاريخ نفسه كعلم يتجه فى العصور الحديثة إلى أن يكون تاريخ شعوب، وكأنما الشعوب كشفا من الكشوف الجديدة لم يكن موجودا من قبل . وإذا قلبنا النظر هنا وهناك لأستطعنا أن نجمع الكثير من الشواهد على أن ثمة تحسناً ملموساً فى كثير من مجالات الحياة فى عالمنا المعاصر أكثر مما كان فى العصور الوسطى ، ومن قبل فى العصور القديمة، ثم ما خلا ذلك من عصور مما يعنى أن المستقبل ملىء بمزيد من احتمالات التقدم .

لكن التقدم لن يحل من تلقاء ذاته ، إنه يحتاج إلى قوة واعية تدفعه وتشكله وتحدد له الهدف . والتربية تحتل المكانة الرئيسة فى هذه القوة . والتربية كذلك لن تستطيع أن ترسم المستقبل وتحدد خطوطه وتعمل لمواجهته من تلقاء ذاتها ، لأنها ليست قوة خارجة عن إرادة الإنسان ،وإنما هى ظاهرة من صنع الإنسان ، ومع هذا فمن الضرورى أن تكون لها مواصفات خاصة مصممة عن وعى وتبصر فى أهدافها ومحتواها وصيغها ووسائلها ، لأنه إذا أريد تمديد خط التطور المطرد فى تقدمه فى التاريخ الإنسانى فإن هذا يعنى بذل الجهد فى عملية الإنتقاء ، ماذا نتخير وماذا ندع ؟ ماذا نريد من الماضى والحاضر ؟ وماذا نغفل ؟ على أى خلق وقيم نريد

الإنسان الذى خلقه الله فى أكمل صورة وكيف نحقق كل هذا ؟ ما العوامل المواتية لتحقيق أهدا ف التربية وما العوامل المعوقة ؟ ما صورة المستقبل الذى ستعمل فيه التربية والذى نعد له هذا الإنسان ؟ وتلك كلها أمثلة ربما كانت تبدو بسيطة فى العصور القديمة وإلى زمن قريب حين كان إيقاع الحياة رتيباً وقوى التغيير أضعف كثيراً من قوى المحافظة . وربما يرى البعض أن لكل زمن مشاكله وإن بدت لنا اليوم بسيطة فكانت فى وقتها شديدة الصعوبة والتعقيد . إن فى عالم اليوم سباق الإنسانية للمحافظة على بقائها أمام قوى الدمار . هو سباق لا هوادة فيه فعلا لا مجازاً . وقوى الدمار لا تكمن فى الواقع الموضوعى الذى يحيط بالإنسان من أدوات الحرب والفناء فحسب ، بل هى كائنة أيضاً فى واقعه الإجتماعى المعنوى وفى داخله هو نفسه . ولم تتحقق إلى اليوم أحلام بعض الفلاسفة الوردية فلا يوتوبيا صارت ولا صار العدل والقسطاس ولا الحق ولا عم الخير ولا ساد الجمال : بل هى أنهار من الدم القانى وملايين العيون الزائغة والوجوه الكالحة والبطون الخاوية والأمراض المستشرية وسط الأنقاض — ويعيش البعض فى رغد وبحبوحة يمرحون راضين فى سعادة أجلها محتوم ، وياليتهم يعلمون . . فقد تبخرت أخوة الإنسان الذى نسى فى زحمة الذرة والاليكترون واللیزر شريعة الله . وتصور الإنسان أنه بما أخترعه ، قد أرتفع عن مستوى كونه إنساناً . يرى الكاتب أن العكس صحيح وأن ذلك الإنسان ضائع فى آفاق الأسى بعد أن أفتقد طعوماً طبيعية وليست زائفة . وحضارة اليوم تحمل بذور هلاك الإنسان بما تروجه من سموم يتعاطاها مغلفة ومعلبة فى أشكال جميلة تغرى بأن يفسد الإنسان صحته الجسمية والعقلية بنفسه ، وهى أيضا بما تتيحه من راحة للانسان مغرية له بأن يبتعد عن القيمة الأصيلة التى بنت الحضارة ، وهى قيمة العمل الشاق الجاد ، وتسلقه إلى قيم مفسدة مثل الترف واللهو والفراغ . إن الإغراق فى تحقيق المنجزات المادية قد يقطع بين الانسان وبين قيم عاطفية وروحية كانت سبباً فى

استمرارية الجنس البشرى فى مسيرته المتقدمة حتى الآن ، وقد تجعله ينـ هازئاً إلى كنوز الحكمة التى تراكمت عبر المسيرة على أساس أن ما بد الإنسان من فن وأدب ومعرفة لا يؤدى إلى نتائج عملية مباشرة .

وهكذا فإن عوامل الدمار فى المستقبل قائمة جنبا إلى جنب مع عوامل الازدهار . والتنبه إلى كلا المجموعتين من العوامل يدعونا إلى دراسة تاريخ التربية برؤية مستقبلية ، لنتبصر فيم نجحت وفيم اخفقت ، وما العوامل التى أدت إلى نجاحها أو إخفاقها ، وهل استطاع القائمون عليها التكهن بالمستقبل والتربية من أجله ، أم وقع لهم المستقبل وكأنه كان شيئاً مجهولاً تماماً وحط فجائياً ....

التاريخ والمستقبل :

ولقد يقال إن الشعوب النامية مشدودة دائماً إلى الوراء تنظر إلى حاضرها ومستقبلها بعين الماضى ، متصورة أن العصور (الذهبية) قد حدثت وانتهت ، ومهمة التربية فيها العودة إلى مثل تلك العصور (الذهبية) . وهى لا ترى تمديداً للتاريخ ودفعه إلى أمام ، أو تصور إمكانات المستقبل الذى يمكن أن يعضد العصور (الذهبية) الغابرة . وإن كان فى هذا القول شىء من الصواب إلا أن ذلك لا يعنى أهمال الماضى ، لأن الشعوب التى لا ماضى لها لا هوية لها . ولكن من الضرورى توظيف هذا الحل التاريخى المتزايد لدى الشعوب ذات التاريخ العريق ليكون نبراساً للمستقبل حتى لا تضل الطريق ، من منطلق أن التطور ليس قفزات أو إنقلابات ، لكنه عمل علمى مدروس مرسوم ؛ أساسه المحافظة على وحدة الإنسان فى بعده الماضى والحاضر والمستقبل . ومن هنا يبرز الاهتمام بدراسة المستقبل إلى جانب التاريخ دراسة متخصصة ، دراسة المستقبل كعلم لا كمجرد تخمينات أو تكهنات . وإذا كان الشعب العربى يعيش حاضره وتاريخه معه يشكل هذا الحاضر إلى أبعد حد ، فإنه يجب أن يعيش حاضره ومستقبله أيضاً معه ليوجه الحاضر . والدعوة إلى علوم المستقبل ينبغى أن يكون مجالها فى منطقتنا العربية مجالاً كبيراً .

ولنا المثل فى ذلك فيما صدر من أعمال فكرية عن المستقبل عامة، وفى التربية بوجه خاص، وفيما يدرس من مقررات دراسية عن المستقبل فى بعض الجامعات والمدارس فى العالم المتقدم ، وهناك يدربون طلابهم على تخيل أشكال المستقبل وحسابه فى ألعاب جادة مثل ألعاب المحاكاة والقصص الخيالى العلمى وفى دراسات ما يسمى « نظرية المعلومات » « ونظرية الاحتمالات » وغيرهما . وانشئت بعض المراكز للخيال العلمى (جامعة بافاللو بالولايات المتحدة) طُبقت التقنيات التى استخدمت فيها فى شتى مجالات المعرفة من العلوم الطبيعية إلى العلوم الاجتماعية . وهم يعلمون الفرد كيف يمكن أن يواجه المستقبل سريع التغير باحتمالاته الطيبة والسيئة . وإن كان قد كتب علينا الفترة من الزمن أن نحاكى العالم المتقدم فتلك دورة الحضاره : ولاضرر ولا ضرار من تلك المحاكاة إن لم تكن عمياء سطحية . لنا أن نأخذ منهم تقنياتهم فى التفكير فى المستقبل ، لكن مستقبلنا نحن بتاريخنا نحن ، بتفاؤلنا أو تشاؤمنا نحن ، لأن علوم المستقبل مثلها مثل العلوم الاجتماعية الأخرى ، إن كانت تستخدم فيها تقنيات مقننة مضبوطة ، إلا أن أساسها فيه الكثير من ذاتية الباحثين وقدرتهم على التحليل والتركيب والنظرة المثقفة الشاملة الواعية . والارتباط بالقيم الثقافية الأصيلة . ذلك ليكون التاريخ موصولا بالحاضر والمستقبل مما يعطى الإنسان إحساساً بالاستقرار فى خضم الأمواج العاتية التى تتقاذف حضارة الإنسان .

ولعل فى هذا الكتاب دروساً من التاريخ تجعلنا أكثر بصراً بالمستقبل، وتربية المستقبل . وتجعل القصة موصولة بأبطالها البشر وما فيهم من نزعات خيرة وأخرى شريرة والأرض التى يعيشون عليها تسقى أحيانا بعرقهم وأحيانا بدمائهم وأحيانا بماء من السماء ينبت زرعاً يؤتى أكله بإذن الله ... والناس يولدون ويعيشون ثم يموتون ... والشمس دائماً تشرق وتغرب كل يوم على كوكب الأرض وأين هو فى الكون الهائل ...؟

الفصل الأول

الإنسان والتاريخ

رحلة طويلة شاقة فى مسالك وعرة ودروب متعددة ... رحلة بدأت مع بداية الإنسان على الأرض وما زالت تكتب فصولها وحوادثها .

إنها قصة الإنسان على هذه الأرض فى محاولاته المتعددة المستمرة لأن يهيىء لنفسه حياة أسعد وأكثر أمناً . وتشبعت محاولاته بألوان من الكفاح تعددت أسلحته ، ولكننا فى هذا الكتاب سنستبعد كل هذه الأسلحة إلا سلاحاً واحداً.

بسلاح التربية يحاول الإنسان منذ أقدم العصور أن يمكن لنفسه على الأرض ، وأن يمضى سنى حياته فى أمن وسعادة . ولكن نظرة فرد ما قد تختلف عن نظرة فرد آخر فى معنى السعادة والأمن وفى وسائل تحقيقهما . من الإنسان من يلجأ إلى الفكر الرشيد والحكمة والتعقل ليحقق ما تصبو إليه نفسه ، مستغلا إمكاناته وقدراته ، فاذا عجز عن تحقيق كل ما يطمح إليه اقتنع بما حصل عليه .

ومن الناس من يحقق أطماعه وآماله بحد السيف وبالقوة ، ومنهم من يلجأ إلى الخديعة أو إلى النفاق والرياء ليحقق حاجة فى نفسه . ومن الناس الضعيف المستذل ومنهم الشديد المزمجر ، ومنهم الوديع اللطيف ومنهم الشرس العنيف .

وكل هؤلاء وأولئك بشر ، تلعب الصفات الإنسانية أدواراً متباينة عند كل.

وقد عرفنا كل هذه الأنواع مما قرأناه فى سير الأقدمين وقصص المحدثين وعرفناهم من لقاءاتنا معهم كل يوم . فى العمل . فى الطريق . فى المقهى .. فى قاعة الدرس ، وحتى بين جدران البيت :

ولعلنا نتساءل : هل أنت محصلة لعوامل وراثية جسمية فحسب ؟ أم أن هناك عوامل معنوية يرثها الطفل المولود من أجداده عبر القرون ؟

إن الصيني والإنجليزي والسويدي والمصري والكيني ... كلهم من عائلة واحدة ، هي أسرة الإنسان . وقد يختلف لون البشرة وشكل العين ولون الشعر . كما تختلف العادات والقيم . وإذا كانت الدراسات على الصفات الجسمية قد قطعت شوطاً طويلا ، فان المباحث عن الصفات الثقافية تحاول ألا تظل متخلفة .. فى عالم ما كان فى يوم من الأيام أشد قرباً منه الآن .

لهذا فأرجو أن أقدم بعض المعلومات عن الحضارة وعن الثقافة ، حيث أن هذا الكتاب يتناول قصة الفكر التربوى ، الفكر الذى تمخض عن محاولات بشرية فى مجتمعات صغيرة وكبيرة ، قديمة وحديثة . مجتمعات ليست متشابهة ، وإن كانت هناك صفات عامة مشتركة بينها .

الحضارة والثقافة

أنتج تطور البشرية عبر القرون حضارات وثقافات عديدة . ولعل الحكم على هذه الحضارات والثقافات يتحدد بمعيارين نسبيين . والمقصود بكلمة نسبي هنا أن هذين المعيارين انبثقا من التفضيلات القيمية البشرية . واحد من المعيارين هو اتساع وعمق المحتوى الكثيف لهذه الثقافات الذى استمر مئات السنين فاعلا ومؤثراً . ويضم هذا المحتوى الفنون والفلسفات والعقائد والعلوم والأخلاق والعادات وغيرها من مكونات الثقافة .

أما المعيار الآخر فهو مدى وعمق الإسهام الذى تقدمه مكونات الثقافة فى حياة الأفراد الذين ينمون فى ظلها .

ويمكن أن ننظر إلى التربية — بمعناها الواسع — لا على أنها مجرد ذلك (الفن) الذى يوقظ ويزرع وينمي هذه المكونات عند كل فرد فى المجتمع الذى تظلله ثقافة ما حسب إمكانات الفرد وقدراته ، ولكن ننظر إليها — أيضاً — على أنها المهارات التى تعمل على نقل وحفظ ثم زرع هذه المكونات فى خبرات من يرثونها .

وقد يكون هاماً فى عملية النقل تلك العناصر التى أثرت بفعالية واضحة فى تأكيد الحياة البشرية ، وفيما حل بها من تغييرات عميقة . أى هذه العناصر التى أثرت فى استمرار حياة الإنسان على ما كانت عليه . والتى أثرت أيضاً فيما أصاب هذه الحياة من تشكل وتغير . ومعنى هذا — أيضاً — أن تاريخ البشرية هو استمرار داخلى يحدث فيه أن فرداً أو جماعة أو مجتمعاً يستخدم ثم ينقل جانباً أو جزءاً من محتوى الثقافة إلى جيل لاحق .

هذا ما نعنيه عندما نقول إن الحاضر فى نظرته إلى المستقبل يمسك بالماضى . فالحاضر متأثر بالماضى ومؤثر فى المستقبل .

ولكى نفهم الحاضر ونقيمه لا بد من معرفة الماضى .

وللتربية اليوم أصولها الماضية وتطلعاتها المستقبلة ، وتؤسس الأنظمة التربوية والنظريات التى تحددها وتوجهها على الحضارات والثقافات .

وعلينا أن نفرق بين الحضارة وبين الثقافة فى علاقتهما بالتربية . فالحضارة تحدد مدى واتساع النظام التعليمى . أما الثقافة فهى تمد هذا النظام بمحتوياته الأساسية . فمثلا تحدد الحضارة من يجب أن يتعلم ؟ ولأى مدة ؟ ومن يقوم على تعليمهم ؟ ولأى الأهداف ؟ وهذه كلها تحددها القوانين المدنية والنظام الاجتماعى .

وتحدد الحضارة أيضاً كون هذا التعليم إجبارياً أو إختيارياً ، عاماً أو خاصاً ، وكونه فى المرحلة الأولى مشتركاً ، أو تكون هناك مدارس للبنين ، وأخرى خاصة للبنات ، ثم طول اليوم المدرسى والعام الدراسى .. الخ ، وكل هذه يحددها قوانين . وهذه القوانين تحدد علاقة الفرد بالمجتمع .

أما الثقافة فان دورها مرتبط بتحديد المعارف والمهارات والفنون والقيم ، والاتساع والعمق فى المحتوى الذى يأخذه الإنسان الفرد لتوجيهه الروحى والعقلى .

تمدنا الحضارة إذن بالوسائل الخارجية والمادية للتربية ، أما الثقافة فتحدد العناصر الداخلية للتربية . تمدنا الحضارة بالشكل ، والثقافة تمدنا بالمحتوى .

وعلى هذا فعندما نتكلم عن شخص مثقف ، أو شعب مثقف ، فاننا نشير إلى المحصلة النهائية لتأثير ثقافة ما على حياة فرد أو حياة شعب بأكمله . وليس معنى هذا أن فرداً ما لا يصبح مثقفاً إلا إذا هضم كل مكونات الثقافة التى يحيا فيها . فالواقع يقول العكس ، إذا أن تربية الفرد تحددها ما تخيره غيره أو ما تخيره هو جزءاً منها (من جوانب الثقافة العلمية والفنية والدينية والخلقية والفلسفية والاقتصادية والتكنولوجية) .

التأكيد هنا حول ما تخيره الغير وما تخيره الفرد . فقد علت صيحات بعض المربين وفلاسفة التربية مطالبين بالمزيد من حق الفرد فى تخير ما يدرسه . ولكن تصميم فلاسفة آخرين يصر على حرمان الفرد هذا الحق . ورأيهم أن الفرد واحد فى جماعة تهيمن عليها اعتبارات تتلاشى أمامها اهتمامات فرد ما . وسجل تاريخ الفكر التربوى زاخر بمواقف غزيرة فى هذه الحرب المستمرة .

وإذا حق لى أن أدعو القارىء إلى وقفة يسيرة ليفكر فى هذه المسألة فانى أرجوه ألا يطيل الوقوف ، ففى صفحات الكتاب القادمة من المادة ما قد يعطيه وقوداً للتفكير ، وزاداً للتأمل ، ومادة يرتكز عليها .. بل إن هذا ما يأمل فيه كاتب هذا الكتاب .

وقد تشفى الغلة عجالة خاطفة قوامها أمثلة مأخوذة من سجل التاريخ : اهتمت اسبرطة مثلا — وهى مدينة إغريقية كان لها شأن عظيم فى الماضى البعيد — بتأكيد فضائل ضبط النفس والطاعة والتضحية والتجمل والشجاعة .. وكل هذا مغلف فى رداء عسكرى صارم أراده ساستها وفرضوه على مواطنى اسبرطة . فى حين أننا نجد فى مجتمع آخر تنحسر النزعة العسكرية وتخلى المجال للعناصر الخلقية والدينية والفنية كما كان الحال فى بلاد الفرس القديمة ؛ وفى غيرها من بعض المجتمعات الآسيوية نجد أن الصين القديمة سلطت الأضواء على المحتوى الإنسانى فى الثقافة ، كما أن الهند (البرهمانية) مجدت القيم الدينية والفلسفية .. وفى مصر الفرعونية صار الاهتمام إلى القيم الدينية والمهنية ، كما كان الاهتمام فى أوروبا فى العصور الوسطى موجهاً إلى القيم الاقتصادية والدينية

ثم أعلت النازية فى ألمانيا من شأن القيم العسكرية والسياسية .. وفى الولايات المتحدة الأمريكية اليوم تمجيد القيم المادية والعملية .

الثقافة

يلعب مفهوم الثقافة اليوم دوراً حيوياً كركيزة للعلوم الاجتماعية : فعلى هذا المفهوم تبنى معلومات هامة عن الصفات العامة التى يشترك فيها الإنسان فى مشارق الأرض ومغاربها . وقد بدأت الأبحاث عن الثقافات منذ حوالى مائة عام . بدأت فى حماس مؤيد باتجاهات علمية ، ومتوغل فى الغابات والصحارى والأزقة والشوارع . حماس لم توقفه حدود طبيعية أو سياسية .

ولقد التقط رواد الفضاء من سفنهم آلاف الصور للأرض ، وقد تجمع صورة واحدة خمس أو ست دول ، فقد نظر الإنسان أخاه الإنسان من عل ، ولعل ركاب هذه السفن تساءلوا حينئذ : فيم هذه الحروب وهذه الاشتباكات وقد التقطتكم عدسة فى صورة واحدة ؟ التقطت الكوخ والقصر والنهر والصحراء والغابة .

ونرى مدناً شاهقة بناها أفراد من أسرة البشرية . ثم نرى قرية صغيرة بيوتها من طين وشوارعها متربة ... وجاموسة عند فلاح أغلى من ابنه . وأقدام تدب حافية على أرض وعرة ، وسيارة لا يحس من فيها بحرارة الجو وهى تسابق الريح تنقله فى رفاهية إلى حيث يشاء .

ونرى أفراداً من أسرة البشرية ارتبطت حياتهم بالكهرباء ، ومواقد لطهو الطعام ، تدفئة ، وسائل تسلية ... الخ ، ونرى أفراداً لا يعرفون عن الكهرباء شيئاً ، وهؤلاء وأولئك يعيشون وتعمل أجهزتهم الجسمية ، ثم يموتون ... ولدوا ثم انتهوا . وكان لا بد من ذكر وأنثى وأشهر ينضج فيها الجنين فى أحشاء الأنثى بطريقة لم يختلف فيها البشر ثم يجىء المخاض . ونفس الصيحة من الوليد . أى وليد .. ثم تبدأ الاختلافات والتأثيرات البيئية ، من تقدم وتخلف ، وغنى وفقر ، حير وخير وشر ، ثم تأتى اللحظة الرهيبة عندما تغادر الروح

الجسد . ويتحول الكائن الحي إلى جماد ؛ ومرة أخرى تعود المساواة الكاملة فيصير الأجسام التي غادرتها الأرواح واحد ...

ويهمنا هنا ما يحدث بين الميلاد والوفاة ، وقد نستطيع أن نقرر لأول وهلة أن الإنسان يتشكل بالثقافة ؛ وفي رأى أن هذا التشكيل يتحدى مستوى الشعور والوعي .

ومن المعروف أن أفكار الفرد ولغته وعضلاته التي تستخدم الأدوات والآلات وذوقه وقيمه قد نمت في إطار من الأنماط الخاصة . وفي النمو معنى التدريج الذي يبدأ من طفولة الفرد متقدماً معه إلى غلومته ومراهقته ورشده . والفرد ينمو في ثقافة ، ولولا وجود هذه الثقافة التي تحفظ مكاسب الماضي وتصهر في بوتقتها الأجيال الجديدة والمتعاقبة لما اختلف « الإنسان العاقل » عن القرد إلا في انتصاب القامة والتفوق في الذكاء ... كما يقول لنتون Linton .

وفي الحديث عن أثر الثقافة يتكلم علماء الاجتماع والأجناس ، منهم من ابتكر تعبير « كعكة العادة » وتعبير « الفولكلور » وتعبير « طريق الجماعات » وتعنى ما بين الجماعات من اختلافات في العادات والقيم . وقد يكون من المعلومات التي تسرك وتصدمك أن تعرف أن قبيلة ما تحرم لبس شيء أعلى من وسط الجسم ويجب أن يظل القسم العلوى من الجسم عاريا تماماً ... ونفس القبيلة اعتادت أن تقيم احتفالا لتقتل فيه المرضى من المسنين .

إذا عجبت لهذه المعلومات فثق أن أفراد هذه القبيلة لن يقبلوا موقفنا نحن من الملابس والعناية بالمرضى المسنين . بل إن بعض عاداتنا وتقاليدنا التي تضفى علينا دفئاً وأمناً سيضحك منها شعب أوربي ، بل إننا نستنكر أن تمنح ملكة بريطانيا الأوسمة الكبرى لجماعة « الخنافس » وتستنكر تقاليدنا الصداقات بين الشبان والشابات مما هو أمر عادى ومقبول في مجتمع غربي .

الاختلافات كثيرة إذن ، ولكن كل جماعة تستشعر الأمن في إطار قيمها وتقاليدها ... ولتنعم كل جماعة بما عندها ، ولكن على عقولنا الراشدة أن تترك هذه الاختلافات لتسبر أغوار الصفات المتشابهات . فهناك الحاجات

العامة التى تحرك السلوك البشرى .. فى أى مكان كان البشر ، وهذه يطلق عليها « العموميات » لأنها تهيمن على « الإنسان العاقل » فى أعماق الأدغال ، أو فى قاعة مكيفة الهواء بفندق حديث .

وعندما نتتبع قصة التربية ونتحدث عن التطور الفكرى التربوى فقمين بنا أن نضع هذه العموميات نبراساً يهدى الطريق لنا ، ولعل من الخير أن يحاول دارس الفكر التربوى أن يكون واسع الصدر فى تقبله لعادات غيره ، مهما اختلفت وتنوعت ، وألا يحاول أن يخضعها لأحكامه القيمية ، بمعنى ألا يصفها بالسوء أو الحسن طبقاً لما اعتاده هو . إن بعض الجماعات تنظر إلى المصابين بالصرع على أنهم مفوضون من قبل قوى عليا ، ولذلك فهم محل كل احترام وتقدير ، بل أن بعض نزلاء المصحات والمستشفيات العقلية قد ينالون كل تبجيل فى قبائل تنظر إلى تصرفاتهم على أنها إشارات من قوى خارقة . ..

خير إذن فى أن تدرس تصرف جماعة فى إطارها هى ، فيما تعنيه وما ترمى إليه ، فاذا سمعت عن رجل يتطيب ويتعطر ويكتحل فى وقت النبى عليه السلام ، فلا تحكم عليه بمعاييرك الحالية ، ففى ذلك الوقت كان هذا أمراً مقبولا متعارفاً عليه .

وقد جاب علماء الإجناس والاجتماع أرضاً واسعة وعبروا البحار والمحيطات . وجمعوا معلومات غزيرة مكنتهم من استخراج العموميات بعد غربلة ما تجمع لديهم . والعموميات بهذا المعنى هى العوامل المشتركة التى تعطينا المعلومات الحيوية عن البشرية . وكم تناسى رجال السياسة هذه العوامل بل وتجاهلوها وجعلوا جماعة تستعبد أخرى .. وجماعة تتخم بالطعام وأخرى تموت جوعاً .

ولعل من أوائل هذه العموميات نزعة الناس إلى تكوين جماعات وقبائل ومجتمعات ، ثم يكونون لأنفسهم عادات وطرائق للحياة ومعتقدات حتى يقيموا صرح بنائهم الاجتماعى .

ويعرف المجتمع بأنه جماعة من الأفراد تعلموا أن يعملوا سوياً . والمجتمع بهذا المعنى ليس مجرد تجمع أفراد ، ولكن لا بد من وجود مجموعة من ألوان الولاء والعواطف التى تدفع فرداً إلى التضحية فى سبيل الصالح العام . على أن هذه الصور من الولاء والعواطف وغيرها من العناصر التى يشترك فيها أفراد المجتمع هى فى الواقع جزء من الثقافة . وهذا يعنى أن ثقافة مجتمع تختلف عن ثقافة مجتمع آخر .

وتعرف الثقافة (١) بأنها نسيج الأفكار والمثل العليا والمعتقدات والمهارات والأدوات والنتاج الفنى وطرق التفكير والعادات والمؤسسات التى يعيش فيها الفرد . بهذا المعنى فان ثقافة مجتمع تشتمل على الطرق التى يتكسب بها الأفراد ، الرياضة التى يمارسونها ، القصص التى يحكونها ، الأبطال الذين ينالون تقديرهم ، الموسيقى التى يعزفونها وتشجيهم ، الطرق التى يربون بها أطفالهم ، تنظيماتهم الأسرية ، طرق مواصلاتهم واتصالاتهم ... وغيرها وغيرها ، وكلها مما صنعه الناس فى بيئاتهم .

وإذا كانت الثقافة تختلف من مجتمع لآخر ، فانها تختلف أيضاً فى المجتمع الواحد ، تختلف من عصر إلى عصر ، وما سلوك الفرد إلا انعكاس الثقافة التى يعيش فيها . فلو نقلت طفلا مصرياً وعاش طفولته إلى رشده فى اليابان لتصرف وتكلم يابانياً بوجه مصرى وملامح جسمية مصرية . ولو — بوسيلة ما — بعث أحد أجدادك من موته منذ ثلاثة أو أربعة قرون ، وأصبح حياً اليوم لوجد أنه فى ثقافة غريبة تماماً عنه مع أنه بوجهه وملامحه مصرى صميم .

ويقول وليم جيمس **James** إن الفرد فى المجتمع يندفع لأداء واجبه وهو مؤمن بأن غيره من أفراد المجتمع مندفعون هم أيضاً لأداء واجبهم . فنظام الحكومات والمؤسسات التجارية وهيئة التدريس فى المعاهد العلمية

---

(١) **Smith, Stanley, and Shores : Fundamentals of Curriculum Development, p. 5.**

والفرق الرياضية وغيرها ، كلها تعمل على أساس أن لكل فرد عملا وواجباً يتحتم عليه عمله ، وإلا لما استكمل العمل .

العمل المشترك سمة أساسية فى المجتمع ، أى مجتمع ، المجتمع الصينى منذ ثلاثة آلاف سنة والمجتمع الروسى اليوم ، المجتمع فى غابة استوائية ، والمجتمع الذى يجلس أفراده حول أجهزة التليفزيون . وبدون هذا التعاضد يتفكك المجتمع وتسقط الحجارة ، لأن ما يعمل على تماسكها قد تلاشى .

وقد اختلفت النظرة للفرد وعمله اليوم عما كانت عليه منذ مئات السنين ، وقد أصبح المجتمع – لا الفرد – هو الوحدة الأولى فى الصراع من أجل الوجود . وقد حدث هذا عندما انتقل التأكيد فى مفهوم الثقافة من الفرد وتمركز حول الجماعة ، ومضى الوقت الذى ركز فيه فلاسفة الغرب وعلماء الدين والمربون ورجال الأعمال ، ركزوا اهتمامهم على الفرد ملقين عليه مسئولية خطاياه وآلامه وانتصاراته وهزائمه .

وجد علماء الأجناس والاجتماع اليوم أن الفرد ليس هو المسئول عن هذه المسئوليات وأنه لا يمكن فهمه فى مثل هذا الإطار لأنه محصلة للثقافة التى يعيش فيها ، هو جزء نام فى جماعته ، وكجزء من هذه الجماعة يجب أن نفهم هذا الفرد ، أن نفهمه فى إطاره الاجتماعى (١) . ويقول لينتون إن فهم الدور المزدوج للفرد . كفرد وكوحدة فى مجتمع ، سوف يعطينا مفتاح الحل لمشاكل السلوك البشرى .

وقد استطاع علماء الاجتماع أن يأخذوا بيد دراسة الإنسان بعيداً عن طريق مغلق عندما بدأوا يتحسسون العلاقات بين الفرد وثقافته . وبهذا الاتجاه أمكنهم ، إلى حد ، أن يتلمسوا المواضع الحقيقية للمشكلات ، وأن يسألوا الأسئلة الصحيحة ، وأن يلقوا أضواء حول الإنسان كحيوان اجتماعى منذ أن ترك تسلق الأشجار ... والإنسان هو هو سواء فى الغابة أو على شاطىء بحر أو فى واحة تحوطها الرمال ، أو فى مدينة تعلو مبانيها مناطحة السحاب .

(١) Ghase, Stuart : The Proper Study of Mankind, p. 62.

على هذا الأساس العريض تبدأ دراسة الإنسان وتفكيره التربوى فى إطار من ثقافته . وفى دراسة تفكيره التربوى سوف نتذكر دائماً أن وراء كل فرد جماعة وأن تعاون هذه الجماعة مؤثر على تقدمها ورقيها ، وأن الفرد بمفرده عاجز . حقاً إن الصغار من الحيوانات سرعان ما تنفصل عن الأم وتستقل وتسعى ، أما الطفل البشرى دون جماعة خلفه فاما إنه سيموت جوعاً ، أو إذا منحته الطبيعة غذاء فسوف ينمو على صورة من البلاهة ليس بينه وبين الإنسان النامى فى مجتمع إلا الصفات الجسمية . ويستطيع الإنسان المتحضر أن يعمل الكثير مما لا يستطيعه الهمجي المتوحش ، لأن الأول قد واتته فرصة تعلم (أشياء) أكثر ، ولأن ثقافته أدسم وأغزر . ولا يمنع هذا من القول إن الطبيعة الفطرية للإنسان الهمجى وقدراته التى ولد مزوداً بها عظيمة .

الثقافة والتاريخ

يعطينا هذا المفهوم عن الثقافة نظرة جديدة فى التاريخ وفى أنفسنا .. فالثقافة نتاج عملية تغيير تدريجى ، ومع ارتفاع الستار عن مسرحية المدنية وهبوطها فان هذا لا يجب أن يقنعنا بأن من الثقافات ما قد سقط وتلاشى . فثقافة المصريين القدماء لم تندثر ولم تطمس من الوجود وإنما طرأت عليها تغييرات ، وكذلك الحال مع ثقافات فى أقصى الشرق وفى الغرب وعبر المحيطات .

ويولد الأفراد ويموتون ، ويتحول نمط الثقافة تحت ضغط الأحوال الجوية والاختراعات الحديثة والاحتياجات الداخلية ، وقد تتحرك الجماعات تاركة مكانها مهاجرة عبر الجبال أو عابرة المضايق . وتغير الجماعة طبيعة الأرض التى تعيش عليها ، وقد يكون الجو أكثر برودة أو أدفأ ، ومع ذلك فالأطفال الصغار ينالون الحماية والرعاية والحب ، ويتعلمون من الكبار أو يعلمهم الكبار عن عمد . ثم إذا دعا داع التفت الجماعة وتكاتفت لتدفع عنها عدواً يهددها . حدث هذا منذ آلاف من السنين . ويحدث اليوم . وعلى الجماعة أن تبقى لتصارع الموت والزمن .

ولعل مفهومنا عن الثقافة هو الذى يعطينا الحقيقة عن البشر . هذه الحقيقة التى غفلها التاريخ منذ أيام هيرودوت إلى يومنا هذا ، فلم يركز التاريخ أشعته على الحقيقة وإنما ركزها على الأفــراد .. على الملوك والأباطرة والقــواد العسكريين ورجال الأديان وغيرهم ... على العظماء من الرجال الذين يرتفعون فوق مستوى الجماعة بعبقريتهم وقدراتهم أو لأسباب أخرى ... وكثير من هؤلاء الرجال أعملوا السياط فى أفراد الجماعة عندما دانت لهم القوة . ولم يصنع القائد الوقت وإنما ما حدث هو العكس تماماً .

التاريخ إذن بقياصرته وأباطرته أصبح سجلا لغير العاديين والعباقرة وثبتاً للبعض ممن احتلت وظائف بعض غددهم فأثرت على اتجاهاتهم ومسالكهم . وبهذا يضع التاريخ الهرم الاجتماعى مقلوباً ، قمته إلى أسفل . ولعل مفهومنا عن الثقافة يعيد للهرم وضعه الصحيح ، وإذا كان للملوك والحكام وحملة السيوف اللمع من رجال الحرب مواقفهم الحاسمة الحازمة ، فان قصة التاريخ الحقيقية تعنى المجتمع الذى حمى أطفاله ونظم موارده الغذائية عبر العصور .

ويهتم مفهوم الثقافة بالإصلاح الاجتماعى والاقتصادى .فلا خير فى مجتمع يتقدم صناعياً بصورة مذهلة وتبقى نظمه الاجتماعية فى عطن القديم وتخلفه . لا خير فى مجتمع ترتفع مداخن مصانعه وينتشر فى سمائه دخان أسود يشهد أن عضلات تلمع أمام الأفران الكبيرة وصلباً ينصهر بكميات هائلة ، ومع ذلك فما زالت الأفكار والمبادىء والمفاهيم والمعانى تغط فى تخلف عميق . على هذه الفجوة أن تزول ، فليس البشر مجرد آلات صماء ولكنهم عقول تفكر ، تفكر مسترشدة بقيادة رشيدة تعمل للصالح العــام .

وإذا كانت ثقافة أى مجتمع تشمل قيما تشتمل عليه إنتاجه الفنى والمادى فهى أيضاً تهتم بما يفكر فيه ناس هذا المجتمع : وما يأملون فيه وما مرت بهم من آلام . ولم يهتم التاريخ اهتماماً يذكر بالشعب والقوى العاملة . وجاء مفهوم الثقافة نملأ هذه الفجوة . ولهذا فقد اندفع رجال الإعلام بوسائلهم الجبارة المؤيدة بالأجهزة والأدوات محاولين أن يكشطوا الطبقة العليا التى تغطى أفكار

الناس ، وظنوا أن محوها سهل ، وأنه بمجرد زوالها يصبح لهم السلطان على الأفكار فينقشوا عليها ما شاءوا وكيفما شاءوا . وأعتقد أن هذا مستحيل . فكل كائن بشرى يولد فى عالم قد حدد قبل أن يولد ، وقد حددته أنماط ثقافية موجودة فعلا .

ليس من السهل إذن أن تنقل جماعة من نمط ثقافى إلى آخر مهما استخدمت من وسائل إعلامية ، كما أنه ليس من المعقول أن يستطيع إنسان الطيران بهز ذراعية بشدة وقوة واستمرار . يريد الإنسان أن يقتنع ، على هدى من التجارب والمحاولات . ويريد الإنسان أن يؤمن داخلياً حتى يبدأ عملية التغيير .. وبناء العقول أصعب من بناء المصانع .

ولم يهتم التاريخ بما كان يحس به الناس، وبما كانوا يفكرون فيه وبمثلهم العليا .. فقد كان معظم الخلق على أديان ملوكهم ، وكان عمل الجماعات الأساسى استمرار بقائهم ووجودهم فبحثوا عن الغذاء والكساء والمأوى وحماية الصغار . والسؤال أين نجد سجلا لأفكار الناس ومثلهم بعيداً عن الضغوط العسكرية والسياسية ؟

يلوح لى أن سجل الفكر التربوى قادر — إلى حد — على إلقاء بعض الأضواء على هذه الأفكار ، فالفكر التربوى فى زمن ما ومكان ما قد عبر عن نفسه فى تعاليم وكتابات ولدتها عقول اتسمت بالرزانة والحكمة فى إطار من التأمل النظيف ابتغاء وجه الحق والعدل والجمال . عقول متحررة من ضغوط سياسية وعسكرية آثرت خير الجماعة ممثلة فى خير أفرادها .

ولكن المجتمع فى تطوره والبشرية فى نموها حتمت اتجاهات أخرى ، وهنا بدأ الصراع : فقديماً كان من الممكن أن تحيط مدينة أو دولة نفسها بسور عظيم وتكفى نفسها . ولكن الناس يتزايدون والمخترعات والاكتشافات تتقدم والعجلة التى كانت تحمل عربة يجرها إنسان أو حيوان أصبحت اليوم تحمل طائرة تفوق سرعتها سرعة الصوت . وكان على الأسوار العظمى أن تتحطم ، وما عادت المحيطات تفصل الشعوب وتحميها ، ولم يعد فى وسع المفكر التربوى

إلا أن يوسع أفق تفكيره عبر الحدود إلى أطراف الدنيا ليضع فى اعتباره ألواناً من التعاون الثقافى والاقتصادى والعسكرى والعلمى ، وألواناً من التهديدات تحتم عليه فى إلحاح أن يتنبه لها . وإذا كان الفكر التربوى قد تأثر منذ فجر حياة الإنسان على الأرض بالعوامل الاقتصادية والدينية فى المحيط الضيق الذى يجمع جماعة من الناس ، فهو اليوم أشد احتياجاً إلى التأثر بالعوامل الاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى العوامل الاقتصادية التى تلعب دوراً هاماً فى الصدارة .

ويهتم الفكر التربوى بما يطلق عليه اسم « سنوات التكوين » وهى تلك الفترة التى تتشكل فيها (شخصية الفرد) . وفى رأى البعض أنه لو عهد بالأطفال فى السنوات الست الأولى من أعمارهم للمؤسسات الدينية التى تشبعهم قيماً روحية لضمن المجتمع أفراداً صالحين قادرين على التعاون والتقدم فى ظل هذه القيم الروحية التى تؤكد إنسانية البشر . ولا يكاد يختلف العلماء المهتمون بالتربية فى أهمية السنوات الست الأولى من حياة الفرد حيث يكون أكثر قابلية واستعداداً لما يوجه نحوه (١) .

ويقول علماء الأجناس إن لأطفال أى شعب أو جنس نفس الأجهزة الجسمية ، ولكن منذ أن يولد الطفل يتعرض لخبرات تساعد على تشكيله فى الثقافة التى يجد نفسه فيها . فطفل الثالثة أو الرابعة قد تعلم مئات العادات وآلاف الكلمات وأساسيات اللغة التى تتكلمها ثقافته . كما أنه يتلقى آلاف الانطباعات التى لن يتذكرها شعورياً فى نضجه ورشده ، ولكنها سوف تطبعه بطابع معين ، كأن يكون يابانياً أو هندياً أو مصرياً أو فرنسياً ...

أما علماء الاجتماع فهم يؤكدون الجوانب التربوية التى تترك بصماتها عند الفرد ، كما يؤكدون أهمية المؤسسات التربوية المختلفة التى تؤثر على تشكيل الفرد وتكوين شخصيته .

---

(١) بل إن بعض العلماء يرون أن القدر الأكبر من القدرات العقلية (يتكون) فى السنوات الأربع الأولى من حياة الفرد ويركزون الأضواء هنا على أهمية المؤثرات البيئية .

وهناك أيضاً فئة علماء النفس الذين يعملون فى ميدان التربية وهؤلاء يحرصون على إبراز أهمية النشأة فى بواكير الطفولة . وهم يدرسون استجابات الأطفال ونموهم مستخدمين فى ذلك أجهزة معملية وآلات تسجيل أصوات وإحصاءات ورسوم بيانية ومعاملات ارتباط ومقاييس متنوعة ، وعقول إليكترونية و و .. الخ كما يتجه بعض علماء النفس التربوى إلى محاولة تحليل تفصيلات العمليات الحيوية التى يصبح الفرد بها حاملا للثقافة . ويلجأ علماء النفس إلى مساعدة علماء الأجناس للكشف عن الشخصية التى تخرج من ثقافة ما .

وهناك إلى جانب هؤلاء وأولئك جماعة الطب النفسى الذين يؤكدون أهمية المؤثرات الانفعالية على الأطفال ، ويقولون إن الخبرات المبكرة التى يتعرض لها الأطفال قد تشكل خلق الفرد بصورة لا يمكن نقضها . ويرتبط عمل الطب النفسى بعمل علماء الأجناس وعلماء النفس ، ولكن له صفة طبية جسمية ، ويلوح أن العادات الانفعالية ترتبط فى مراحل تكوينها بالعادات الجسمية . ومع ذلك فالظاهر أن علماء الطب النفسى قد توصلوا إلى حقائق ونتائج عن تفسير الدوافع والأسباب التى تؤثر فى سلوك الفرد أكثر مما توصل إليه غيرهم من العلماء المعنيين .

ويتفق العلماء فى تخصصاتهم الأربعة السابقة ، على أهمية توفر الأمن والعطف بالنسبة للطفل فى سنيه المبكرة ، ويقولون إن فقدان الأمن والعطف فى الطفولة سوف يؤدى إلى نتائج وخيمة نرى أمثلة منها فى المصحات العقلية أو التصرفات الانحرافية لأفراد يعيشون بيننا .

لم يعد المفكر التربوى اليوم قادراً على الإسهام والعمل السليم بدون الرجوع إلى غيره من العلماء المعنيين بالأمور الاجتماعية والنفسية والطبية . ولعل المفهوم الجديد للثقافة وما تشتمل عليه يتيح لنا الفرصة لأن نبرز فى تفكيرنا فى الأمور التربوية عوامل قد يكون أجدادنا قد أغفلوا جوانب منها . وجدير بنا ألا ننظر إلى الفرد بعيداً عن مجتمعه ، وألا نتجاهل الفرد تماماً مركزين على

المجتمع . هل فى الإمكان أن ندرس الفرد فى مجتمعه ، وأن نلون تفكيرنا التربوى بهذا الاتجاه ؟

« إن الطبيعة البشرية ليست هى ما ولد به الإنسان ولكن ما يصيره بتأثير العوامل المنظمة فى بيئته الاجتماعية(١)» فيتأثر الفرد بالعوامل والمؤثرات التى يتعرض لها فى هذه البيئة ، إلى جانب الغذاء : الحب ، أن يحب غيره وأن يكون هو نفسه محل حب من الآخرين . وقد ساد اعتقاد خاطىء لمدة طويلة أن الإنسان يولد أنانياً وعدوانياً ، وأن عليه أن ينال من (التربية) ما يضع حداً لأنانيته وعدوانه . وقد أثرت هذه الفكرة على اتجاهات الكبار نحو الصغار ، كما أثرت على مجريات الأمور فى المجتمع .

° ° °

(١) Montagu, Ashley : Man, His First Million Years, p 89.

الفصل الثاني

عن دراسة تاريخ الفكر التربوى

موضوع هذا الكتاب « تطور الفكر التربوى » ولا نستطيع أن نتصور دراسة تطورية دون الرجوع إلى الماضى والنمو معها إلى الحاضر . على أننا نتوقع اهتماماً أساسياً بالأفكار التربوية التى نادى بها أفراد عن قصد وعمد أو جاءت فى ثنايا كتاباتهم وتشريعاتهم دون أن يضعوا لها عنواناً مميزاً .

وقد تكون معالجة تطور الفكر التربوى بأن يتحول هذا الكتاب إلى فصول يختص كل فصل منها بدراسة حياة وآراء أحد المربين أو الفلاسفة الذين أدلوا بدلوهم فى التربية وميادينها . وقد لجأ إلى هذا السبيل روبرت يوليك فى كتابه « تاريخ الفكر التربوى » . ويعترف فى مقدمة كتابه (١) بأن الوقت قد حان لكتابة تاريخ للفكر التربوى لا يقتصر على المفكرين الغربيين فحسب ، وما العالم الغربى إلا جزء من مدنية البشر . ثم يضيف قائلا إن الغرب نسى فى غمرة غروره وبالرغم من دسامة تراثه الفلسفى أنه لم يكن مهداً لديانة عالمية ، وقد ظهرت ديانات فى الشرقين الأوسط والأقصى متخذة قارة آسيا دون قارات العالم مصدراً للديانات الكبرى ، وأن هذه الديانات قد قدمت لتربية الإنسان أضعاف ما قدمه فلاسفة الغرب .

ثم يقدم لنا يوليك المفكرين التربويين فى فصول متفرقة . فيبدأ بأفلاطون ثم أرسطو ثم بلوتارك ثم كوينتليان ثم السيد المسيح ثم ينتقل إلى الكنيسة القديمة ثم الكنيسة فى العصور الوسطى ثم الحركة الإنسانية (ويتناول على الخصوص الكلاسيكيين الأوائل ولوثر وإيرازمس وطريقة الجزويت فى

---

(١) Ulich, Robert : History of Educational Thought, p. VII.

التربية ثم مونتانى) ، ثم يعرج يوليك بعد ذلك إلى عرض الطريقة الحديثة فى التفكير (ويتناول على الخصوص فرنسيس بيكون ، ورينيه ديكارت ثم جاليليو) . ثم يتناول يوليك فى الجزء الأكبر من كتابه من يطلق عليهم « جمهرة المربين » وهم كومنيوس وجون لوك وجان جاك روسو وبنجامين فرانكلين وبستالوتزى وهاربارت وفروبل وإمرسون ، ثم يختم هذه الجمهرة بجون ديوى .

وسوف يلاحظ القارىء ، أو قد يعرف سلفاً ، أن بين هذه الأسماء الفلاسفة ورجال الدين .

ولن أتبع طريقة يوليك فى تقديم تاريخ الفكر التربوى فى فصول يشتمل كل فصل منها على مفكر أسهم فى هذا الميدان بآراء استحقت أن تتبوأ مكانها فى التاريخ . وإنما سوف تكون « التربية » محوراً وركيزة فى علاقاتها مع الدولة ومع الفلسفة ومع الاقتصاد .

ولكن الموضوع كما بينت مرتبط كل الارتباط بالتاريخ ، ولذلك فسوف أكرس هذا الفصل للحديث عن التاريخ ودراسته ؛ وكيف أن الدراسة الصحية للتاريخ ، كما أتصور ، أساسية فى فهمنا للتطور التاريخى للفكر التربوى ، وعن التاريخ نتناقش .

ولو أن إنسان اليوم يهتم أشد الاهتمام بما يشغل حياته كالمواصلات والملابس وأدوات التسلية واللهو ، فهو مع ذلك أكثر حساسية بحوادث التاريخ وما سلف من الأخبار . وقد قدم المؤرخون فى المائة سنة الأخيرة مادة تاريخية يمكن أن يعتمد عليها ، فهى قد خضعت لأساليب علمية فى البحث ، بين الآثار فوق الأرض وتحتها ، وبين صفحات الكتب القديمة والبقايا التى ألقت أضواء على الماضى . واهتمام المؤرخين المحدثين بالماضى يمكن أن يظهر بريقه إذا عرفنا أن مؤرخاً يونانياً قديماً هو ثايكيديدس بدأ تاريخه عن الحرب البلليبونيسية قائلا إنه لم يحدث قبل عصره شىء مهم . أما مؤرخو اليوم فلديهم كلام كثير عما حدث قبل هذه الحرب من أحداث

فى العالم وقتئذ ، فى بلاد الإغريق وقبلها فى مصر والصين .

ويفخر التاريخ اليوم بأن الروح والاتجاهات العلمية قد عرفت طرائقها إليه . ولم يعد التاريخ مجرد سرد لأحداث يعتمد على الأسلوب الفنى والأدبى والتفكير الفلسفى . الموضوعية يجب أن تكون رائد كاتب التاريخ . ولكن المؤرخ فنان فى عرضه للتاريخ ، فالمؤرخون منذ هيرودوت إلى توينبى قد اتصفوا بقدراتهم على تصوير الأحداث ... ولكن هل كانت الصور صادقة ؟

دارس التاريخ المخلص يحب فى التاريخ صدقه وبعده عن الحوادث المزوقة والتى لفها المؤلف فى رداء من المغريات اللغوية ، إنما هو يحب التاريخ منزهاً ومطهراً من الإضافات التى تهز صدقه .

على أن المؤرخ كما يقول مولر (١) يجد نفسه متأثراً بعوامل شخصية ، ويقول « ليس هناك تاريخ نقى لم يسجل من وجهة نظر شخصية ما لصالح شخص ما » . وفى رأيه أن كاتب التاريخ يضع نفسه فى الصورة ، ثم هو يكتب بقدر ما وصل إليه من قدر من الحقائق التاريخية ، وقد تغيب عنه حقائق لها أهميتها القصوى . كما أنه يكتب عن بعض ما حدث لا عن كل ما حدث . وهو الذى يقدر أيها المهم والأهم وأيها الأقل أهمية .

والتعميم فى التاريخ ووضع قواعد عامة بدقة وتأكيد علمى أمر غير ممكن ، فنحن لا نستطيع أن نعزل أو نقيس القوى المتعددة المتوقعة وغير المتوقعة التى تؤثر فى الحدث التاريخى . من هذه القوى البيئة الطبيعية وضغوط الثقافات المجاورة والمخترعات والاكتشافات وعبقريات القادة والزعماء والمؤسسات الاقتصادية والسياسية والدينية .... وهذه تتفاعل بعضها مع البعض . ونتاج التفاعل ليس من السهل التنبؤ به . وإذا اعترفنا أن لكل من هذه العوامل أهميته وأثره مضافاً إليه ما فى طبيعة الأفراد من ميول واتجاهات قابلة للتغير والتحول ، فاننا قد نستطيع القول بأن التاريخ لا يعيد نفسه . قد تتشابه الحوادث شكلا ، ولكن اختلاف الزمان والمكان يحتم تغيراً .

---

(١) Muller. H. : The Uses of the Past, p. 38.

ومع ذلك فالإنسان هو صانع هذه الحوادث كما أنه الكائن الوحيد الذى كون لنفسه ثقافة . وقد بينت أن الثقافة تعنى بيئة من صنع الإنسان . وقد ساعده على بناء ثقافته عجزه فى طفولته ، فطفولة الكائن البشرى ضعيفة وطويلة تتيح له الفرص لتعلم ما أنجزه الكبار ممن يعيشون معه أو عاشوا فى أزمان سابقة . بل وأحياناً فى بلاد نائية .

لكن هناك قوى غير مرئية فى هذه البيئة التى صنعها الإنسان (ثقافته) ولهذه القوى سيطرة شديدة عليه ، بل إنها أخضعته إليها فضحى بحياته فداء هذه القوى وتعذب وتألم وصام وتخلص من الملذات ... وربما متحدياً بذلك قوانين طبيعة جسمه واحتياجاته ...

ومع هذا فان الإنسان قد خلق ثقافته ويعيش فيها محققاً بذلك نصراً لعقله وإرادته ، وابتكر واخترع وطور ... أما القوى الخفية ذات السلطة الجبارة فانها تعمل من خلال أفكاره ومعتقداته . وقد يحلو لبعض الفلاسفة مثل فخته وهيجل وكارلايل أن يروا فى العظماء من الرجال وكلاء لهذه القوى الجبارة.. وهنا يقفز السؤال ، هل هؤلاء الرجال صنعوا التاريخ أم أن التاريخ صنعهم ؟ ولعل المشكلة الحقيقية تتبلور فى تحديد أثر هؤلاء العظماء على بيئاتهم وأثر بيئاتهم عليهم . من الممكن الاستغناء عن بعض العظماء ؛ ففى رأى أنه لو لم يكتشف كولمبس أمريكا لاكتشفها غيره ، ولو لم يخترع وات القاطرة البخارية لاخترعها غيره ؟ ؟

ومن الواجب أن يتشبع حكمنا لما دار فى التاريخ بالتعقل ووزن الأمور ، فلا نحكم على الأحداث والأشخاص بمعاييرنا الحاضرة ، ولذلك نتلمس الأعذار لأرسطو عندما لم يجد غضاضة فى أن يكون فى المجتمع سادة وعبيد ، وأن ننظر بغضب إلى حرق المسنات من النساء لأنهن اشتغلن بالسحر والشعوذة ولعل الذين أمروا بحرقهن والذين شاهدوا عملية الحرق بفرح وتلذذ ؛ لعلى هؤلاء وأولئك كانوا مدفوعين بعوامل دينية أكدها جهلهم وضيق أفقهم . ومع ذلك فلا نستطيع إلا أن نصفهم الآن بالقسوة وأن نصف غيرهم

بالتعصب الأعمى وغيرهم بالهمجية والبربرية والوحشية ... هل ننظر إلى أعمال هولاكو المدمرة وغزوات جانجيز خان الساحقة إلا بهذه الصفات ؟

ثم نتطور مع سلسلة التاريخ إلى يومنا هذا ونتطلع إلى العالم المحيط بنا ، بما فيه من توترات وتحزبات . وقد بدأ مؤرخو الغرب ييممون وجوههم شطر الكنوز الفكرية التى خلفها الشرق والتى لم يلق إليها إلا اليسير من الاهتمام فى الماضى . وهربرت مولر مفكر غربى له مكانته يقول (١) .. « ولعل أقبح مثال هو التعصب العنصرى .. فان بعض المؤرخين ما زالوا يرددون القول بأن الجنس الأبيض هو خالق المدنية الحديثة وأن سكان الشمال والانجلوساكسون هم أعمدة هذه المدنية .. إن هذه الفكرة البغيضة الوقحة ما زالت تجد صدى عند الكثيرين . وتجد فكرة التميز العنصرى صدى عميقاً فى عالم الانجلوساكسون ولا يقبلون مطلقاً أى إشارة للتزاوج بين أبيض وملونة أو العكس ... ولم يكن لهذه التفرقة شواهد تؤيدها عبر التاريخ .

وحيث إن معظم سكان العالم هم ممن يطلق عليهم الأمريكيون صفة الملونين وبالتالى فهم أدنى فى المستوى ، فيصبح من الضرورى أن نعيد القول بأن هذا الاتجاه ممعن فى التعصب ، ولا يتفق مطلقاً مع الديمقراطية والمسيحية . كما لا يستند إلى أسس علمية . وليس هناك جنس نقى تمام النقاء ، ولا تمثل الاختلافات بين الأجناس إلا جزءاً صغيراً مما يرثه الفرد البشرى ... وحتى هذه الفروق الواضحة بين لون بشرة أبيض وأصفر ، ورءوس طويلة ورءوس عريضة ، وشعر مستقيم وشعر مفلفل ... كل هذه الفروق وغيرها لا قيمة تذكر لها عندما نتحدث عن البقاء . وقد أثبت التاريخ أن تمازج الأجناس تمخض عن عصور ذهبية . ولم نعرف أن جنساً واحداً قاد المدنية عبر عصورها ، فكل الأجناس كانت قادرة على التقدم والتطور » .

ومن أصناف التحيز والتعصب ، القوميات والأديان . خير فى أن يعتز ويفخر الفرد بقوميته وديانته ولكن ليس من الخير أن يحارب البقاء مع

---

(١) Muller, Ibid., p. 44.

قوميات وديانات أخرى . من السفه أن نحقر معتقدات الغير ، ولن نقبل أن يسخر أحد من معتقداتنا وديننا . خير كثير فى أن نأخذ مما عند الغير ما يتناسب مع معتقداتنا وأن نقبله بين ظهرانينا أخاً فى البشرية إذا عرف هو نفسه معنى الأخوة فلم يهددنا فى آمالنا ومعتقداتنا وأرزاقنا . ومن الخير الكثير أن يتسع الأفق وأن نرى أنفسنا جزءاً فى عالم نتأثر به ونؤثر فيه . وفى هذا الصدد يحدثنا المؤرخ الكبير توينبي فيقص عن الامبراطور بابور الذى تربع على عرش إمبراطورية الهند حوالى عام ١٥٠٠ م ، وكان واحداً من الأتراك الذين ركبوا للغزو والفتح ومدوا سلطانهم من منغوليا فى الشرق إلى الجزائر فى الغرب ، وسيطروا على معظم العالم المتمدين وقتئذ إلا الصين . وعرف بابور ، كرجل مثقف عالم ، أن فئة من الناس اسمهم الفرنجة البرابرة قد جاءوا منذ مدة إلى الأرض المقدسة ثم طردوا منها ، وكان مجيئهم مهدداً للمدنية . وعلم أن هؤلاء الكفرة ما زالوا يعيشون فى شبه جزيرة ممتدة من آسيا واسمها أوربا . ولم يستحق هؤلاء الفرنجة البرابرة منه أى اهتمام فلم يذكرهم فى كتاباته ؛ كما أنه لم يدر أنهم وصلوا فى بعض المراكب إلى شواطىء الهند ونزلوا البر وأقاموا فى أماكن متفرقة ... ولم يكن يتصور أن هؤلاء البرابرة سوف يسيطرون على معظم العالم المتمدين ... ومن بينه إمبراطوريته هو .

ثم يذكر شيخ المؤرخين توينبي أنه حدث بعد ثلاثمائة سنة من وقت بابور أن كتب مؤرخ فى كتاباته نفس المعنى ؛ ألا وهو تصور أن المدنية والتحضر قاصران على المكان الذى يعيش فيه الإمبراطور أو المؤرخ . والمؤرخ الذى يتحدث عنه توينبي هو الجبرتى . قال إن الجبرتى المؤرخ المصرى كتب مؤرخاً عن حوادث سنة ما أنه حدث فيها حادث خطير لم يسبق له مثيل فى العالم . وهو حادث جدير بأن تعرف السنة به لأن له آثاراً سوف تهز أركان الدنيا . وكان الحادث أن الحجاج المصريين منعوا من السفر إلى مكة لأداء فريضة الحج . وكانت هذه السنة هى التى نزل فيها نابليون بونابرت أرض مصر .

لتتسع آفاق التفكير إذن ولا تقتصر على ما نادى به مفكرونا ، كما على

الغرب أن يبحث فى كنوز تركتها شعوب غير غربية وسوف يجد فيها ما يذهله إن لم يكن قد وجد فعلا .

بهذه الروح ، وهذا الاتجاه فى معالجة التاريخ سوف يكون حديثنا عن تطور الفكر التربوى . فسوف نطرق معاً أبواب الشرق ونأخذ من مفكرى الغرب ونقيم آراء المفكرين العرب معطين كل ذى حق حقه . ومع امتزاج هذه الأفكار الشرقية والغربية نرجو أن نجد ما يساعدنا فى عملنا كمربين .

فى ضرورة دراسة تاريخ وتطور الفكر التربوى

التربية فى خدمة المجتمع . تعمل منه وله . بهذا المفهوم تصبح التربية ذات وظيفة واضحة المعالم ، ولا تسبح فى فراغ لا ندرى أوله من آخره . وإذ آمن المربون بهذه الصفة الوظيفية للتربية فجدير بهم أن يتعرفوا على الأسس الاجتماعية للعملية التربوية فى جانبيها النظرى والعملى .

قمين بالمربى أن يلم — ولو بقدر غير غزير — بتأثير القوى الاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية والصناعية ... وغيرها من القوى على السياسات التعليمية وإجراءاتها .. من المحتم على المربى الكفء الصالح ، أن يعى الإطار الذى حدثت وتحدث فيه العملية التربوية . ليس المربى إنساناً آلياً يدق الجرس فيقف وتتحرك ساقاه وذراعاه إلى أن يصل إلى حجرة الدراسة ، وتبدأ الحصة وتنتهى بروتينيات رتيبة غطاها الملل من كثرة ترديدها . فتنتهى حصة التاريخ مثلا ، وتتحرك ساقا المعلم وذراعاه إلى مكان ما .

فى بعض الأقطار المتقدمة تكنولوجياً مئات وألوف من العقول الاليكترونية وأحاديث عن الروبوت أو الإنسان الآلى . وهو (شىء مصنوع من معادن وغيرها) ولكن المهم أنه مبرمج . أى يحوى فى داخله أطوالا هائلة من أسلاك وصمامات ولفافات ترانسيستورية دقيقة الصنع ، وهذه كلها تغذت ببرامج ومناهج ومعلومات أتاحت لهذا (الشىء) إمكانية الإجابة عن الأسئلة وحل مشاكل ، بل وتعليم الغير على نهج معد سابقاً ، ناس غذوا هذا الإنسان الآلى بمعلومات ينقلها كما هى فى أمانة نادرة ودقة مذهلة ! !

المدرس الكفء أسمى وأجل وأثمن من مجرد أمين على نقل معلومات والتأكد من أن تلاميذه حفظوها على ظهر القلب . هو مشكل للعقول ومكون للاتجاهات ومعدل للسلوك . وهو صانع أجيال المستقبل .

الجيل الصاعد محتاج إلى جانب المادة العلمية إلى قيم واتجاهات وبناء جسمي سليم : ويمكن ببساطة يسيرة الحصول على المادة العلمية الصحيحة (نسبياً) إذا كانت الكتب المدرسية المقررة صحيحة . والبناء الجسمي السليم مسألة تتصل بالغذاء والعوامل الصحية ، ودور المدرس هنا محدود . ولكن دوره فى تكوين وزرع القيم والاتجاهات هائل هادر .

هنا يحق لنا القول إن الإلمام بالعوامل المؤثرة على العملية التربوية كما كانت وكما هى الآن ، وكما ستكون فى المستقبل أمر حتمى إذا كان المسئولون عن التربية فى مجتمع ما جادين بكل الإخلاص فى تنشئة سليمة للأجيال الصاعدة .

ولكى يفهم ويعرف المعلم كنه وطبيعة العملية التربوية التى يشترك فيها اليوم أو سيشترك فيها مستقبلا ، عليه أن يتطلع دارساً ومستطلعاً إلى الدرب الذى سارت فيه .

إن موقف الطفل فى الفصل اليوم إزاء (أمر) يصدره المدرس وطبيعة استجابة الطفل له تحمل فى طياتها تراثاً ماضياً قد يمتد إلى مئات السنين . لم هذا السكون المخيم على حجرة الدراسة ؟ لم هذا الاعتراض الصارخ من تلميذ على قول قاله المدرس وبين الاثنين اختلاف فى وجهة النظر ؟ أرأيت حضرة الأستاذ ناظر المدرسة وهو يتلصص سائراً فى خطى خفيفة بجوار حائط يفصل الفصول عن ممر تتهادى عليه أقدام سيادته لتلتقط أذناه ما يدور داخل الفصول؟ ثم نسمع عن موجه جمع المدرسين وعرض عليهم مشكلة تاركاً لهم حلها دون أن يفرض عليهم إرادته ... ونسمع . ونسمع ...

لكل من هذه التصرفات أو المواقف أو الاتجاهات أو القيم جذور فى الماضى أفصحت عن نفسها فى الحاضر ، وستضفى تأثيراتها فى المستقبل . بل إن الموقف التربوى فى علاقة مدرس بتلميذه ، أو فى فهمه للمنهج المقرر ،

أو فى علاقته برئيسه أو فى إعداده لدرسه ... قد أثار فى الماضى جدلا ربما استمر مئات السنين وأثار مناقشات حامية جدير بالمعلم أن يعرف شيئاً عنها ؛ لأنه يتعامل مع نفوس وعقول بشرية .

هو إنسان يتعامل مع أخيه الإنسان ويستخدم مادة علمية ووسائل تعليمية. وفى تعامل المعلم مع التلاميذ قد يسلك واحداً من مسالك شتى ، وفى محاولته أن (يعرف) التلاميذ المادة العلمية قد يتخير طريقة من بين طرق عدة . بل إن موقفه هو إزاء هذه المادة تكونه فلسفته واتجاهاته .

المدرس أجل وأسمى فى إعداده وتربيته من الكثيرين من أصحاب الحرف أو المهن العالية ؛ ذلك أن اتباع أسلوب التقليد والمحاكاة يوقف عملية التقدم التربوى ، وقد وقفت فى مجتمعنا أزماناً طويلة وأكاد أقول إنها اليوم تتحرك ببطء شديد هو أقرب إلى التوقف منه إلى الحركة التقدمية فى عصر يعيش على عجلات تجرى . أقول حركة بطيئة . وفى هذا خير طفيف يحتمل أن يزيد إذا زادت السرعة تدريجياً ويجب أن تزيد وإلا أصبحت التربية اليوم وكأنها جزء من تاريخ التربية ما زال يعيش حياً . التاريخ يعنى الماضى :

على المشتغل بالتربية أن يلم بفلسفاتها المختلفة التى أخرجتها عقول شرقية وغربية كما عليه أن يدرس النظريات التربوية بما فيها من التقليدية ، والماهيوية (الجوهرية) والتقدمية . ولعل فى دراسته للفلسفات والنظريات ما يعينه على تكوين وجهة نظر خاصة به ، مؤمن بها وبجدواها وفاعليتها . وقد يعينه هذا الموقف وذلك الفهم على صقل عمله التربوى .

ودراسة المربى لتطور الفكر التربوى ستوقفه على مجهودات ومحاولات أفراد وجماعات سابقين ، وما أصابوه من نجاح أو فشل . ومن تعرف أسباب وعوامل النجاح والفشل يستخلص المربى حصيلة ثرية قد تنقذ أفراداً وجماعات من فقدان جهد ووقت ومال :

نحن لا يمكننا أن نتجاهل آلاف السنوات من الجهد التربوى فى مختلف البقاع وبمختلف الفلسفات . مجهودات شكلت عقلنا اليوم ، وبسطت أمامنا

أفكاراً نفذت وأخرجت نتائج يتدبرها الجادون من رجال التربية .. خذ مثلا :

- ماذا يحدث للإنسان وللمجتمع وللثقافة عندما تهيمن العسكرية على كافة جوانب العملية التربوية ؟ حدث هذا فى أسبرطة منذ حوالى أربعة وعشرين قرناً

- ماذا يحدث عندما تتشكل وتتكيف التربية تبعاً للنظام الطبقى (أو الطائفى) بدلا من تكيفها تبعاً للقدرات والإمكانيات ؟ حدث هذا فى الهند عبر قرون طويلة .

- ماذا يحدث عندما توجه التربية وتعبأ إمكانياتها لبناء إمبراطورية والإبقاء عليها ردحاً طويلا ؟ حدث هذا فى إمبراطوريتى الفرس والرومان .

- ماذا يحدث عندما تأخذ التربية نمطاً لا عقلياً ؟ حدث هذا فى أوروبا فى العصور الوسطى على أيدى الرهبان فى الأديرة .

- ماذا يحدث عندما يفهم مدرك التربية الديمقراطية على أنه يخص جماعة مميزة قليلة العدد فى المجتمع . هم الأرستوقراطية ؟ حدث هذا فى أثينا الأغريقية.

- ماذا يحدث عندما لا تتدخل القوى الدينية أو العقائد المسبقة الراسخة فى البحث العلمى وفى الفلسفة ؟ حدث هذا عند مسلمى القرنين العاشر والحادى عشر .

- ماذا يحدث عندما تتحكم وتهيمن الأطر العقائدية المسبقة على الدراسة والبحث ؟ حدث هذا فى المجتمع الغربى فى العصور الوسطى .

- ماذا يحدث عندما تمجد التربية وتهتم بالكياسة والخلق الاجتماعيين على حساب الجانبين المهنى والعقلى ؟ حدث هذا زمن الإقطاع فى تربية الفرسان فى أوروبا فى العصور الوسطى .

- ماذا يحدث عندما تسيطر طوائف دينية وتضفى اهتماماتها الخاصة على العملية التربوية ؟ حدث هذا بصورة واضحة فى أمريكا فى القرن الثامن عشر قبل ثورتها .

- ماذا يحدث عندما تصبح التربية أداة للبث العقائدى السياسى ، وسلاحاً ماضياً فاعلا فى أيدى المهيمنين على الحكم ؟ حدث هذا فى ألمانيا النازية .

— ماذا يحدث عندما تصبح التربية أداة الثورة الاجتماعية — الثقافية ؟ حدث هذا فى روسيا وفى الصين الحديثة .

— ماذا يحدث عندما تصبح التربية أداة تنوير للمواطنين والخروج بهم بعيداً عن ظلام الجهالة ؟ حدث هذا فى الدانمرك :

— ماذا يحدث عندما تصبح التربية القوة والركيزة التى تبنى بها الدولة كيانها من جديد ؟ حدث هذا فى اليابان الحديثة :

عشرات بل مئات الأمثلة مأخوذة من خبرات البشر فى تراكمها المتزايد مع طى السنين ، تفيدنا كمربين فى عملنا داخل حجرة الدراسة إلى التخطيط الشامل للسياسة التعليمية للدولة . ولعل الأمم النامية فى أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية وغيرها فى أمس الحاجة إلى الدراسة الواعية الفاحصة لهذه الخبرات البشرية .

ويستطيع دارس الفكر التربوى وضع أصابعه على العلاقة بين الجانب النظرى والجانب العملى فى العملية التربوية . سوف تتكشف له مفاهيم عديدة ومفيدة تساعده على رؤية أسس الجانب العملى التربوى من ثنايا دراسته للنظريات التربوية والأفكار الاجتماعية . وعندما يجلس المربى فى حضرة المعلمين العظام والكبار من المربين من الشرق ومن الغرب ، كسقراط وأفلاطون وبوذا وأرسطو وسانت توما الأكوينى والغزالى ورفاعة الطهطاوى وروسو وفروبل وديوى وماكارينكو وغيرهم — عندما يجلس إليهم ويعرف عن مجهوداتهم وإنجازاتهم ، تتفتح له آفاق واسعة ، تسمو به إلى أعلى من مجرد تحفيظ جدول الضرب ، أو التأكد من أن أخوات كان لم تنقص منهن أخت .

لا يقصد المؤلف أن يعيش المعلم فى برج عال عاجى ، وإنما يرجو له أن يقف بقدميه على أرض صلبة أمام تلاميذه ورأسه أعلى بكثير من سقف حجرة الدراسة ، شاهقة ناظرة إلى مختلف الآراء والاتجاهات ، ومتخيرة منها ما يحسن الواقع الذى يقف عليه بقدميه :

طفل هذا الذى يحيا حاضره ولا يعرف ماضيه ، طفل فى علمه وعمله

وقاصر فيهما ؛ ونظرته قد لا تمتد إلى أبعد من المكان الذى يقف عليه ، وبالتالى فان تأثيره فيمن حوله ضئيل عليل ، لأن شيئاً هاماً ينقصه .

ولكى تقدر ما نحن فيه من تقدم لا بد أن نعرف كم من الجهد بذل فى الماضى أوصلنا إلى ما نحن عليه اليوم ، ثم نتطلع إلى المستقبل ، ولعل لنا دوراً فى بنائه ، فلا يكفى ولا يجب أن نأكل ثماراً من شجرة زرعها السابقون دون أن نزرع نحن شجراً يثمر للقادمين .

وأنت تجلس إلى الفلاسفة والمربين من الشرق والغرب سوف تحس بمعنى وحدة البشر وأخوتهم ؛ وسوف تلمس كيف أن نتاج العقل البشرى لم توقفه حدود دولية خطها الإنسان ، أو محيطات واسعة أو جبال شاهقة . تخطت الأفكار كل هذا وذاك ، وكانت وما تزال وستظل أقوى من الزمن فى بقائها وخلودها وتأثيرها .

ومن يدرى ؟ فربما أنت أيها القارىء قد تطلع علينا باسهام يضاف إلى رصيد الفكر التربوى الذى نبدأ رحلتنا معه بادئين من العصور القديمة .

الفصل الثالث

التربية فى مجتمعات بدائية(١)

والحديث هنا عن أقوام عاشوا آلاف السنين قبل الميلاد ، وقبل أن تعرف الكتابة ، بل قبل أن يسجل التاريخ وتبدأ بما يسميه المؤرخون العصور التاريخية .

وفى هذا الفصل سنتناول بالعرض السريع لأفكار وطيدة الصلة بالتربية وتاريخها ، وقد نعتبرها ركائز للأصول التربوية اليوم ، فعندما نتكلم مثلا عن التربية والتغير الثقافى إنما نلمس واحداً من أهم الأعمدة التى يشيد عليها صرح التربية عبر العصور . ثم نتحدث عن نشأة المؤسسات ذات الإسهام التربوى ، ونتعرض للعوامل المؤثرة فى التربية ، والتربية والثقافة ، والتربية والتقدم .. وهذه كلها وغيرها قضايا يعالجها رجال التربية اليوم ، ولكن لها أسسها التاريخية ، هى لهذا جديرة بنظرة فاحصة . ولكن كتاباً فى مثل هذا الحجم لا يسمح ـــ لا بخلا ولا تقليلا من القيمة ـــ إلا بصفحات قليلة تفتح رءوس الموضوعات وقد تدعو القارىء إلى مزيد من الاطلاع .

إن قصة الإنسان على الأرض (أو ما يسمى بالتاريخ) هى قصة صراع دائب ، صراع الإنسان ضد العالم الطبيعى وضد أخيه الإنسان ، إن ما نشاهده اليوم فى عالمنا من مظاهر دينية واقتصادية وخلقية وعقلية واجتماعية وسياسية وتربوية هى نتاج هذا الصراع المستمر : وقد حدث فى أوقات أن طرأت على الصراع تغيرات ، فمثلا كان الإنسان فى وقت يصارع ليضمن أمنه وبقاءه ضد

---

(١) يرفض العلماء اليوم استخدام ألفاظ مثل : الهمجيون ، البرابرة ، غير المتمدينين لوصف إنسان ماقبل التاريخ . كما أن بعض علماء الأجناس يرفضون استخدام لفظ غير المتمدينين على أساس أن هؤلاء الناس كانوا عبيد عادات غير منطقية وسحر .. إلخ ويفضلون استخدام تعبير « إنسان ما قبل التاريخ » لمن عاشوا منذ مئة آلاف سنة .

قوى الطبيعة والحيوانات الغاشمة أو فى وقت آخر كان صراعه ليبنى مدينة الله حيث الفضيلة وليحطم مدينة الشيطان بما فيها من الشر والغواية والفساد . وفى وقت ثالث كان هناك صراع العلم ضد الدين ... ثم هناك دائماً صراع ينشد القوة والسلطة ... الخ .

ولم يخل واحد من هذه الصراعات من دور هام لعبته التربية .

وقد أثرت التربية فى كل صراع ، وقد حفظت التربية عبر العصور المؤسسات الاجتماعية ، فعندما تأثر المجتمع بالثورة الصناعية ونتائجها فى منتصف القرن التاسع عشر فى أوروبا ، ظلت غالبية المدارس تجنح إلى الإبقاء على طابعها الأكاديمى حتى قبيل أن ينتهى هذا القرن ، فى وقت أحدثت الثورة الصناعية فى طرائق الحياه فى المجتمعات تغيرات شتى ، والمعروف أيضاً أن غرب أوروبا شهد فى القرن الثامن عشر ثورة سياسية متجهة فى إصرار صوب الدعقراطية(١) ...بل إن بعضها إلى اليوم ما زال يتدثر بهذا الطابع . وفى تاريخ مصر تغيرات اجتماعية وسياسية كثيرة طرأت على المجتمع ، ومع ذلك فان المدارس – بصفة عامة – ظلت تغط فى سبات قرون مضت ، كما سيجىء بيانه فيما بعد .

إلى أى حد تستطيع المدرسة والتربية أن تسهم فى التغير الاجتماعى ؟

هذا سؤال سنتناوله فى ثنايا عرضنا لتطور التفكير التربوى فى العالم خلال صفحات هذا الكتاب .

إن لكلمة « مؤسسة » معنى تاريخيـــاً وتربوياً ، فالمؤسسة بطبيعتها تضم مجموعة أفكار ، وخلف كل مؤسسة فلسفة ، واتجاه نحو جانب أو أكثر من جوانب الحياة ، وأيديولوجية ، أو عنصر روحى . وقد تكون المؤسسة شكلا من أشكال الحكومات أو نظاماً معيناً من القوانين ، أو دستوراً ، أو حتى آلة حربية قادرة على التدمير والهلاك ... المهم أن كلا من هذه وغيرها تستند إلى أفكار معينة . وقد انبثقت هذه الأفكار من بيئة الإنسان ، وهذه الأفكار

---

(١) James Mulhern : A History of Education pp 3-4

لم تولد مع الإنسان ولكنه اكتسبها إما بمجرد الملاحظة أو التلقين أو الدراسة الخ.

ثم إن هذه الأفكار ، والفلسفات المتنوعة ، والاتجاهات ، والقيم التى يعيش بها الخلق تختلف باختلاف الزمان والمكان . فمثلا نجد أن تعدد الأزواج (والزوجة واحدة) أمر عادى فى بعض جزر المحيط الهادى ، كما أن قتل المرضى المسنين والميئوس من شفائهم عمل (إنسانى) تحتمه عادات وتقاليد بعض أقوام أواسط أفريقيا ممن لم تتغلغل المدنية الحديثة إليهم . بل المعروف أننى ــ أو أنت ــ إذا كنت قد نقلت توا بعد ولادتك إلى عائلة يابانية تعيش فى اليابان لنشأت يابانياً بوجه وملامح مصرية ، لكنك يابانى فى قيمك وعاداتك ولغتك واتجاهاتك ...

ويرى البعض أنه بالرغم من تأثرنا ببيئتنا الحاضرة إلا أن الماضى له آثاره ، ولم يمت الماضى ، بل هو حى : ويقول جيمس هارفى روبنسون فى كتابه Mind in the Making إن العقل الحديث ، حديث جزئياً ، وأن جوانب كثيرة منه ساكنة فيه منذ أيام ماضينا البدائى السحيق . ومعنى هذا أن أفكار الإنسان اليوم هى نتاج بيئته الحاضرة وماضيه القريب والبعيد .

ومنذ أقدم العصور وهناك عوامل أساسية أو قوى فعالة مؤثرة على أفكار الإنسان ومؤسساته ، من هذه العوامل : الاقتصادية ــ الدينية ــ الاجتماعية ــ والسياسية ، وإذا كانت درجة تأثير كل عامل تختلف حسب الزمان والمكان كما أوضحنا من قبل ، إلا أن العامل الاقتصادى كان أكثرها فعالية فى تحديد الفكر البشرى فى هذه العصور الأولى ، ولعل هذا متوقع ، فان احتياجاتنا الأولية جسمية . حقاً « ليس بالخبز وحده يعيش الإنسان » ، ولكن بدون الخبز لا يستطيع أن يعيش جسمياً ولا روحياً . وقد يستطيع الإنسان أن يعيش ــ فى ظروف جوية مناسبة ــ بدون ملابس ، وبدون سقف يحتمى به أو مأوى يلمه . ولكن أبداً لا يستطيع الإنسان أن يعيش بدون غذاء ، فالغذاء يعمل على استمرار الحياة التى بدورها تستطيع أن تخلق الفن والمبتكرات ، وتقدم الفلسفات وتكون الآراء .

ويلوح لنا أن القوى الدينية التي خضع لها الإنسان الأول منذ عدة آلاف من السنين : والتي كان لها التأثير الفعال على حياته الفكرية ومؤسساته تأثرت كثيراً بالظروف الاقتصادية . فقد جهل هذا الإنسان أسباب الغالبية العظمى للظواهر الطبيعية ، وخاف الرعد والبرق ، وكان عليه أن يتقرب بوسائل شتى من القوى التي تتسبب في هذه الظواهر الطبيعية ، في البداية كان الخوف ، الخوف في قلب كل إنسان ؛ وتحكم الخوف في الإنسان ، تحكم في حركاته ، ولم يترك له لحظة هدوء . خاف الإنسان الأول النار والعواصف والرعد والموت .. ثم تعلم كيف يحمي نفسه ، ونقل إلى أبنائه وأحفاده تلك الطرائق التي أثبتت فعاليتها في مجابهة الأخطار .وكان الإنسان الأول عبداً لحاجاته العضوية وعبداً لمخاوفه من القوى الخفية . ولذلك فاذا جاز لنا — فان أهدافه من التربية كانت :

١ — الحصول على ضروريات الحياة للفرد ولأسرته .

٢ — مسالمة وتهدئة هذه القوى الخفية .

وقد خاف الإنسان الأول الجماد أكثر من خوفه من الكائنات الحية . بل إنه أعطى صفة الحياة لكل شيء ، الأشجار : والصخور ،والعواصف . كل شيء يغضب ويرضى : يثور ويهدأ ، قادر على تدميره وقادر على أن يتركه خالي سبيله . وكان على الإنسان أن يكيف حياته وفق معتقداته هذه . لكل شيء روح وجسم ويجب أن يرضى الإنسان روح الشيء حتى لا يصيبه الجسم بأضرار تهدد حياته أو تنهيها تماماً (١) .

يقصد بالعوامل الاجتماعية كل مظاهر الحياة في أي مجتمع مما تؤثر على الأفراد . وقد تستخدم استخداماً عريضاً لتشمل المظاهر الاقتصادية والسياسية والدينية . ولعلنا في استخدام عبارة العوامل الاجتماعية نقصد بها تنظيم أو تكوين المجتمع والعلاقات بين مختلف أجزاء هذا التكوين ، بمعنى أننا نؤكد على علاقة الفرد كفرد بالمجموعة كمجموعة . وعلاقة الجماعات الصغيرة المكونة

---

(١) سعد مرسى أحمد : التربية والتقدم . ص : ١٣ .

للمجموعة الكبيرة بعضها بالبعض الآخر ، ثم علاقة كل مجموعة صغيرة بالمجموعة الكبيرة .

بل إن هناك نزعة عند الإنسان تدفعه إلى العيش وسط مجموعة يتفاعل معها ، يؤثر فيها وتؤثر فيه . هذه النزعة بطبيعتها (اجتماعية) وليست دينية أو اقتصادية أو سياسية ، وكما أن الكثير من الطقوس الدينية والعبادات تأثرت بالظروف الاقتصادية ، فكذلك الأمر أيضاً مع الكثير من أشكال التنظيم الاجتماعي والعادات . ومع هذا فلم يمنع الأمر أن القوة الاجتماعية مارست نشاطها أحياناً كقوة مستقلة ، فقد أقيمت أنظمة اجتماعية على أسس العبودية ، كما أن الفوارق الطبقية داخل نظام اجتماعي واحد أمر طالما شهده التاريخ . كما شهد أيضاً موقف المرأة ومكانتها بالنسبة للرجل حيث كانت له منزلة (أسمى) تمثلت فى حقوق أكثر تمتع بها .

وقد ظهرت أشكال مختلفة للحكومات منذ آلاف السنين ، ولظهورها انبثقت القوى السياسية — كما أطلق عليها اليوم — فعندما نما الإنسان صاعداً سلم الحضارة وانتقل من مرحلة البداوة والتجوال إلى مرحلة الزراعة والاستقرار فى مكان وضع يده عليه قائلا أنه أصبح يملكه .. هنا بدأت حكومة القبيلة تأخذ شكلا فيه تحديد ، وصار حاكم أو رئيس له سلطات ، وغالباً ما تطور الأمر إلى أن يورث الحاكم الرئاسة إلى نسلة ، فللحكومات بهذا الشكل طابع تكون من الاستقرار على أرض معينة . وهذه الأرض كونت رابطة جمعت بين السكان حلت (أو أحياناً عضدت) رابطة الدم التى جمعت بين الأفراد أيام بداوتهم وتجوالهم . ثم تجمعت واتحدت قبائل متعددة . ومن هذا الجمع نشأت الدول السياسية فى الشرق والغرب . ولكل دولة حكومتها ، وكانت بعض الحكومات متسلطة ديكتاتورية ، وبعضها ديموقراطى . ومهما كان شكل الحكومة ، فإن التربية حازت نصيباً غير قليل من الاهتمام . وكان هذا أمراً ضرورياً ؛ فإن القوى المختلفة خلقت أفكاراً وفلسفات واتجاهات الخلق ، ولكى يحتفظ بهذه المنجزات غير المادية ، ولكى يعمل الناس على تنميتها

أوجدوا المؤسسات . ومن بين هذه المؤسسات ، المدارس (١) .

وقد عاشت المدارس — على صور مختلفة — فى كل مستوى اجتماعى . بل كانت هى أكثر من أى مؤسسة أخرى قادرة على أن تعكس ظروف الحياة واتجاهات الناس الذين أوجدوها . ففى المدارس تتداول الأفكار التى ولدها الإنسان ، أو ما يطلق عليها تعبير « الحقائق الروحية » ، وهذا يدعو بالضرورة إلى دراسة القوى التى تنبثق منها الأفكار (٢) :

طرائق الجماعات فى التقدم : وقد عرفنا أن الثقافة تختلف من مجتمع لآخر وفى المجتمع الواحد من زمن لآخر . وكان وما زال هذا الاختلاف ضرورياً . وعلى المستوى البدائى نجد أن التقدم (وهو تشكل الإنسان تبعاً لبيئته المتغيرة) يتضمن مفهومين :

١ — أن البيئة تتغير ، وهو أمر يتم خارج الإنسان وذاته أى العالم الخارجى .

٢ — أن التغير اللا مادى الذى يتم داخلياً فى الإنسان مفروض عليه نتيجة تغير الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية أو الدينية .

وكما أن أفكارنا تنبثق من البيئة ، فغالباً ما يسبق تغير الأفكار تغيرات فى البيئة ، أى العالم الخارجى . على أن التغير الخارجى أسرع فى حدوثه من تغير الأفكار أو ما يمكن أن يسمى فى العصور السحيقة بالتغير الروحى . وفى الواقع أنه منذ تلك الفترة المبكرة جداً فى تاريخ البشرية كانت لدى الإنسان - داخليا - قوى محافظة عملت دائماً ضد تغيير العقائد والاتجاهات وضد تغيير الحياة الاجتماعية بنظامها . وكانت دائماً تظهر جماعات تناهض التغيير فى عزم وإصرار ، وقد أطلق عليهم علماء الأجناس تعبير « التخلف الثقافى » وما أشبه اليوم بالبارحة البعيدة جداً ، فقد دخلت الثقافة المصرية العصور الألكترونية وعرفت التكنولوجيا الحديثة طريقها إلى بعض مناشط حياتنا العملية وغيرها . ومع ذلك فما زال طابع غالبية التفكير يحيا فى عصر مضى مكوناً تخلفاً ثقافياً .

(١) يحلو للبعض أن يطلق على المدرسة "تمب منظمة ويرى أنها ليست مؤسسة .

(٢) Mulhern, op. cit. pp. 6—7

خاف الإنسان التغير — كقاعدة — لأن التغير كان تهديداً عند البعض لأمنهم المادي ، للقوة التي يتمتعون بها ، وكان التغير تهديداً عند جماعة أخرى للهدوء الروحي الذي يستمتعون به . وقد وجد الإنسان في الماضي البعيد ، وحتى اليوم ، في العادات ، وطرائق الجماعة ، والدوجما بأفكارها المسبقة : وجد فيها القبول العقلي والروحي ووجد فيها المؤكدات ، التي اذهبت عنه مخاوفه الكثيرة . ولكن مسيرة الإنسان الطويلة عبر التاريخ هزت في سيرها بهذه المؤكدات ، هذه المعبودات التي تهاوت واحداً بعد الآخر لتحل محلها مؤكدات أخرى يقبلها عقله . وتبين شواهد التاريخ أن أكثر ما طلب الإنسان العثور عليه لم يجده . فليس هناك شيء مؤكد (في نظر علماء الأجناس) إلا التغير ... الشيء المؤكد أنه غير مؤكد .

عندما عجز الإنسان البدائي عن العثور على ما أراده من العالم المرئي أمامه انتقل بعقله إلى العالم الخفي الذي يتعدى نطاق الزمان والمكان : عالم الكهنة وطقوسهم ، عالم ما بعد الطبيعة . بحث الإنسان وظن أنه وجد المطلق النهائي واللامتغير من المؤكدات التي لم يستطع العالم المرئي الحسي أن يمده بها . ورأى بعض الفلاسفة أن العالم الذي نعيش فيه هو مظهر وصور ، هو تغير ، عالم غير حقيقي . وجد الإنسان بتخيله ملكوت المطلق مهدئاً روحياً ومنجاة من الهزات الشديدة التي دفعته إلى أعماق دائمة التغير حيث ينبت شيطان الخوف رعباً في النفوس القلقة الحائرة . وقد حاول الإنسان البدائي — كما حاول غيره فيما بعد — أن ينزل هذا المطلق إلى العالم الواقعي ، ولكنه فشل . واكتفى الإنسان بأن يحلم بالخير المطلق والعدل المطلق مثلا ... ، بل إن محاولة موسوليني الفاشستية كانت تدعو إلى هذا المطلق وأحلامه الوردية للإيطاليين ...

لقد وجد الإنسان الأول ومن بعده أقوام بدائيون في طرائق حياتهم وثقافتهم بعض المؤكدات التي رغبوها . وسادت عادات وتقاليد ارتضاها الجميع . غير أن أفراداً قلة حادوا عنها فرفضهم العقل الاجتماعي ، وعاقبتهم

الجماعة . على أن بعض المارقين الخارجين على ما اعتادته الجماعة لم يكونوا دعاة الشر ، ولكنهم كانوا عباقرة فوق مستوى المجموعة وأفكارهم سابقة على زمانهم ... وقد عوقب بعضهم بأقسى ما يمكن أن يتصوره عقلنا من صنوف العذاب قبل أن يعدم ، وأقصى البعض الآخر أو كم فه فلا يتكلم أو كبلت يداه فلا يكتب . ويطوى التاريخ بعض صفحاته مع تعاقب الفصول والسنوات ويظهر هذا المارق الذى نكل به ، بطلا يستحق كل تقدير وإعجاب .

لم تكن — ولن تكون — طرائق الجماعة صواباً دائماً ولا خيراً دائماً .

ولولا بعض هؤلاء الخارجين على قوانين الجماعة وجمودها ومطالبتهم بالتغير الذى يتعدى هذا اللون من التغير البطىء جداً ، لولا هؤلاء لكنا نحن اليوم ما زلنا نعيش فى مجتمع عاش منذ مئات السنين .

ولسنا هنا فى مجال الحكم أى المعيشتين أفضل .

ثم هنـاك أيضاً المصائب التى حلت بأقوام ؛ كالبراكين والزلازل والفيضانات المهلكة والأوبئة القاتلة ، وهذه كلها ، وغيرها ، دفعت شيطان الحاجة إلى العمل السريع بحيث انثنت تحت أقدامه حواجز التغير التقليدية وانفتحت له أبوا التعديل وإعادة التشكيل . وحصل تقدم .

كما أن تبادل التجارة بين القبائل وبين المدن حمل معه نسمات التغير والتقدم فمع البضائع انتقلت أفكار وعادات وإذا كان القياس مع الفارق فانظر ما يحدث اليوم فى انتقال موضوعات أزياء الإناث (صغيرات وكبيرات وبينهن متوسطات السن) وكيف تنتشر بسرعة صاروخية . ليست المسألة مجرد تقصير الثوب (أو الجونلة) ولكن المعنى الذى تشتمل عليه .. ، وهن يستخدمن كلمة الحرية فى هذا المجال . ونحن سكان النصف الثانى من القرن العشرين قد عرفنا أشكالا معينة لنظارات الشمس التى تفضلها الحسناوات وغير الحسناوات على عيونهن الجذابة أحياناً وغير الجذابة أحياناً أخرى . وتعال معى اليوم لمعاينة هذه النظارات — وقد تفضل المعاينة على الآدميات أو عند آدمى يبيع هذه النظارات التى استدارت واستطالت وانبعجت وانثنت والتوت

وكبرت وتلونت ، حتى أن بعضها غطى نصف الوجه بلون بنفسجي على بشرة خمرية ورأس كستنائى ؛ وشال فستان أخضر ينتهى بساقين أكثر خمرية وأغمق من الوجه تنتهيان بشىء ينتعل به القدم ، وتخرج منه خيوط تصل فى تشابكها الأنيق إلى الركبة ، وما أشبه هذا (الحذاء) بالأخطبوط وهو يلف الساق فى إحكام ما بعده من أحكام .

ثقافة ما قبل التاريخ :

بعد هذا العرض الذى تناول لمحات عن الإنسان وثقافته وتغيرها وطرق حياة الجماعة نمضى صفحات فى رحاب الإنسان منذ حوالى أربعة أو خمسة آلاف سنة من اليوم . وقد ظهرت الثقافة البشرية عندما أصبح الإنسان قادراً على نقل ما تعلمه إلى الأجيال التى تخلفه ، ويذكر أنه حوالى ٧٥ ألف سنة إلى ٢٠ ألف سنة مضت ، خطت الثقافة البشرية خطوات سريعة ، فظهر تحسن ملموس فى الأدوات الحجرية فى حدتها وشكلها ، كما ظهرت أدوات مصنوعة من العظام ، واستخدم الإنسان النار . وشكلت جلود الحيوانات وخاطها الإنسان ، وصنعت أوانى استخدمت ليوضع فيها الغذاء . كما اتخذ الإنسان الكهوف والأكواخ سكناً له . ورسم خطوطاً وصوراً ساذجة ، ونحت الأحجار . ويلوح أن محاولات جماعية تعاونت وبذلت فى البحث عن الطعام والحماية من الأعادى ، وأن هذه المحاولات اتسمت بالجدية والنظام ، كما أن احتفالات أقيمت لدفن الموتى ولأغراض السحر ولجذب رضا القوى التى ظنوا أنها تحكم الحياة بعد الموت (١) .

ثم نمت وتطورت الثقافة البشرية بسرعة فاقت السرعات السابقة : وكان ذلك منذ ١٠ آلاف إلى ٨ آلاف سنة مضت . فقد تحسنت الأدوات الحجرية والعظامية ، وخططت وبنيت مساكن أكثر تعقيداً عما عرفه الإنسان سابقاً . واستأنس الإنسان حيوانات وزرع محاصيل تمونه بالزاد المستمر ، ونخاط

1– R. Freeman Butts : A Cultural History of Western Education. pp 2–4.

ملابس ، وعرف الغزل والنسيج ، وبنى قوارب ومراكب صغيرة استخدمها فى الرحلات والتجارة ، كما أن إنسان هذه الفترة من التاريخ استطاع أن ينظم حياة الجماعة فى المجتمع والتى كانت خليتها الأولى الأسرة ... وتفنن ونوع فى المراسيم والاحتفالات والطقوس ، كما تعددت معتقداته الدينية ، وعبر عن أحاسيسه فى أشكال فنية أكثر تقدماً وتنوعاً . ولا تسعفنا المعلومات بالمادة اللازمة لمعرفة أفكار إنسان ما قبل التاريخ ومعتقداته ومؤسساته ولغته وقيمه ، ولكن يلوح أنه استخدم الحركات والعلامات والإشارات والرموز التى أصبحت فيما بعد كلمات للتعبير عن أفكاره ونقلها للغير . ثم استطاع بعد ذلك أن يكتب الكلمات ويكون لغة مكتوبة . وعندما بدأت اللغة المكتوبة بدأ التاريخ . وأفسحت ثقافة ما قبل التاريخ الطريق للثقافات التاريخية . وفضل عظيم يعود للملايين من البشر الذين نقلوا أفكارهم بالكتابة إلى الأجيال اللاحقة ويدون هذه العمليات ما استطاع إنسان اليوم أن يصل إلى ما وصل إليه .

ثقافات ماقبل التاريخ (قبل عام ٤٠٠٠ سنة ق . م) :

يلوح أن الإنسان قبل عام ٦٠٠٠ ق . م اعتاد الحياة فى انعزالية ، انعزل الإنسان كفرد ، وانعزلت الأسر ، ثم بدأ التقارب تدريجياً بين الأفراد وبين الأسر مستشعرين مزايا العمل المشترك والأمن المتزايد، ويلوح أن هذا التقارب أصبح حقيقة ذا فاعلية منذ ٤٠٠٠ ق.م ويلوح أيضاً أن ذلك التقارب كون أول أنواع المؤسسات الاجتماعية . ونشأت حينئذ أنظمة الحياة الفولكورية التى اختلفت من قبيلة لأخرى ، والتى نظمت وحددت فى نفس الوقت سلوك أعضاء القبيلة . كانت هذه الأنظمة الشعبية الفولكلورية متأثرة بظروف كل قبيلة . ولذلك تنوعت وأخذت أنماطاً وأشكالا عديدة ، ولكنها ظلت ثابتة فى إطار كل قبيلة لمدة زمنية طويلة ، وقلما هبت عليها رياح التغيير . وقد حدثت لها تغيرات ، ولكن بعد أن احتكت قبيلة ما بقبائل أخرى وأخذت كل من الأخرى ، أو عندما حتمت ظروف الحياة وما طرأ عليها من تغيير هين ممعن فى بطئه ولكنه مستمر ، أن تعدل القبيلة من طرائق حياتها . وكان هذا

أمراً جد عسير ، فقد سعى كل جيل فى قبيلة ما أن ينقل إلى غيره من الأجيال نظم وطرائق حياته دون مساس ولو طفيفاً .

إن نظرة عصرية – واستخداماً لمصطلحات حديثة – لما كانت عليه حياة هؤلاء الأقوام قبل أربعة آلاف سنة من الميلاد ، تبين أن ما وضعوه من (قوانين) حددت الحقوق والواجبات وعلاقات الأبناء بالآباء وبالغير ، وعلاقة القبائل بعضها ببعض ، وما يسمح بأكله ، واقتسام الغنائم فى الصيد أو الحرب والاحتفالات الدينية والإجتماعية ... إلخ ، كلها يمكن أن تصنف تحت : العائلة ونظم الزواج – المؤسسات السياسية – المؤسسات الاقتصادية والمؤسسات الدينية . على أننا يجب أن ننظر إلى كل هذه (المؤسسات) على أنها تكون فى تكاملها (نظام) المجتمع ، وكذلك كانت التربية ، فلم تكن مؤسسة مستقلة بل جزءاً متكاملا لحفظ ثقافة القبيلة .

دخول الإنسان التاريخ :

(بعد ٤٠٠٠ ق . م .) وكان دخوله – كما يبدو لنا اليوم – بعد أن تقدم فى سلم الحضارة بازدياد حياته تعقيداً ، مما اضطره إلى طلب المزيد من الحماية والعمل المشترك . بل إن التنظيمات الاجتماعية أصبحت ضرورة لاغنى عنها عندما استقر الإنسان فى وادى النيل بمصر . وفى بلاد ما بين النهرين – دجلة والفرات . وتقدمت ثقافة الإنسان فى خطوات عملاقة فى هذين المستقرين بفضل المياه التى حملتها الأنهار واهبة الخضرة ومطفئة الظمأ ورافعة عن كاهل الإنسان مهمة البحث عن الغذاء . وباطمئنان الإنسان إلى توافر غذائه أتيحت لذكائه طاقة وحرية لم يلبث أن أظهرها فيما خلفه لنا من آثار ميسراً لنفسه حياة أكثر رغداً ورفاهية ، بل ومتطلعا عبر أرضه لمزيد من الطمأنينة أو لمزيد من الخير .

عرف الإنسان المستقر فى وديان الأنهار تنظيمات إجتماعية على رأسها زعيم أو قائد صار ملكاً وحوله كهنة ، بعد أن (خلق) ذلك الإنسان آلهة يعبدها ويطيعها ويسترضيها . وبفضل هذه الرعاية صار حفر القنوات لتيسير الزراعة ،

ووضع القوانين لتحديد العلاقات ، وانبثقت مؤسسات دينية واقتصادية وسياسية لها تشريعاتها ... وكلها هدفت إلى تنظيم العمل التبادلي بين الناس لخيرهم واستمرارهم . وكما ألمحت ، فإن إنسان ذلك العصر عندما استقر تطلع عبر أرضه . وما جاء الألف الثالث قبل الميلاد إلا كان هذا الإنسان قد كون إمبراطورية بحد السيف ناشراً ثقافة وديانة الغازي ، بل ربما متقبلا لمحات من ثقافة المهزوم .. وتحت راية واحدة وزعامة واحدة ، دانت عشرات الملايين من البشر .. وبدأ التاريخ يلهث من وطأة قيام الإمبراطوريات ثم سقوطها ... وتوحدت في أوقات كثيرة السلطة السياسية ممثلة في الزعامة مع السلطة الدينية متمثلة في كبار الكهنة . وصارت للملك – الكاهن سلطة مطلقة مدعمة بالقدسية ، كما صارت طبقة النبلاء والأشراف وكبار رجال الكهنوت لها كل الامتيازات . بل قبل الخلق أن تكون هناك طبقات وامتيازات طبقية دون شعور بغصة أو احتجاج .

واستتبع تعقد الحضارة والاتساع الأفقي والرأسي لمقومات الثقافة الذي عززته الاتصالات التجارية وتبادل المنافع والتجوال بين البلدان ، استتبع كل هذا ازدياد مهارة الفنانين والصناع ، فخرجت من بين أيديهم روائع فنية وأدوات وآلات تشهد ما حققه الإنسان من تقدم في كافة المناشط العلمية والأدبية والفنية . واستمر العقل البشري يفكر في يومه وأمسه وغده ، وفي المشكلات التي تصادفه والتي ستصادفه ، في الحياة وما يحدث بعد الموت ....

ومع ازدياد هذه المشاكل وغزارة ما قدمه عقل الإنسان كان لابد من وجود نظام معين فعال (لتدريب) الناس على مجابهة هذه المشاكل المتزايدة وإيقافهم على (أسرار) المدنية التي يعيشونها . وكان هذا هو الحال في المجتمعات التي خطت خطوات جريئة سريعة على سلم التطور مثل المجتمع المصري الذي حمته الصحراء الشرقية والصحراء الغربية وتركته رياح العدوان الأجنبي في هدوء عدة قرون كان يبني خلالها حضارة أذهلت العالم . وفي نفس الوقت تقريباً كانت هناك حضارة البابليين والآشوريين ، والفرس الذين كونوا

إمبراطورية شملت الأرض غرب الهند فيما كان معروفاً للعالم وقتذاك . وقد عرفت هذه الحضارة الكتابة وتركت لنا آثاراً تشهد على تقدمها ، بل إننا نقرأ ماخلفوه سواء على أوراق البردى أو على جدران المعابد أو على الأحجار .إلخ ما أراد هؤلاء القوم أن يعرفه الغير عنهم .

وفى نفس الوقت كانت هناك ثقافات تسير فى تقدمها بسرعات أبطأ ، فلم تعرف المدن الكبيرة ، بل ظلت تحت النظام القبلى آلاف السنوات . وحمل هذا التقدم البطىء تعقداً بطيئاً – ولكنه مستمر – مما أضفى على المعرفة البشرية – عندهم – طيفاً من الغزارة . على أن هذه الغزارة المتواضعة كانت عزيزة المنال إلا على نفر قليل من كبار السن الذين شهد لهم بالكفاية والقدرة والحكمة فهم حاملو نور المعرفة . ومن المحتمل أن شخصاً أو أكثر من هؤلاء (المختارين) كبار السن اتخذ لنفسه صفة التعليم ، فهو ينقل إلى الصغار أو الوافدين الغرباء إلى أرض القبيلة – أو القرية أو المدينة الصغيرة – ما يهمهم معرفته حتى يكون سلوكهم لائقاً ومقبولا من أفراد القبيلة المتمسكة بتقاليدهم وعاداتهم (وقوانينهم). ومن المحتمل أيضاً أن أفراداً من القبيلة مارسوا أعمالا متصلة بشفاء الناس من آلام أو أوجاع ، وبعضهم كان ينبىء عما سيحدث فى المستقبل وهم العرافون والمتنبئون ولهم مكانة كما كانت للمداوين حملة عقاقير الشفاء ، وكانت لهؤلاء وأولئك مكانة مرموقة ولذلك فقد جلسوا ليعلموا . ويشك قليل فى أن المقبلين على حياة الكهنوت بما فيها من الطقوس العديدة والأسرار الغزيرة كانوا يجلسون لحضور تدريب خاص يؤهلهم للبدء فى مباشرة مهامهم المقدسة .

ولاحت أول خيوط تعليم نظامى فى أماكن معدة لهذا الغرض .

نشأة المدارس والتعليم النظامى

لم تكن الحاجة تدعو فى القبائل (البدائية) إلا إلى ما يلقنه الآباء والأمهات إلى صغارهم ، وما يلاحظه الصغار من أعمال وسلوك الكبار : ولم ينتظر من الصغار إلا تعلم ما يؤهلهم ليكونوا أعضاء مقبولين فى مجتمع القبيلة ، والظاهر أن المدارس بشكلها النظامى ظهرت فى وقت من التطور الثقافى تحتم فيه نقل

التراث المكتوب إلى الأجيال التالية ، فى وقت كان فيه تعلم البعض الكتابة ، أمراً لا مناص منه (١). وقد لا يساورنا شك فى أن هذه المدارس خضعت لسيطرة السلطات الكهنوتية ، فالكتابة وقتئذ كانت سراً لا يجب أن يتداوله إلا صفوة من الخاصة وكانوا من رجال الدين وبعض الأفراد الذين تحتم عليهم — بحكم مناصبهم — تعلم الكتابة . ولعل الدليل على صدق هذا الاحتمال أن المدارس النظامية فى مصر نشأت أساساً فى كنف المعابد حيث تعلم الكتبة المسئولون عن أرشيف القصر الكتابة .

ويلوح أن هذه المدارس النظامية انتشرت فى ثقافات أخرى لتحقق أهدافاً معينة محددة ، وأنها كانت قاصرة على فئات خاصة ، والمعتقد أن العامة لم يدر بخلدهم فى هذا الوقت المبكر من تاريخ الإنسان المكتوب أن يتعلموا ويطرقوا أبواب المدارس ، بل ما كانت هناك حاجة إلى المدارس إلا لقلة محدودة ، أما الغالبية العظمى فالحياة مدرستهم والخبرة معلمهم وحواسهم أدوات العلم . وما أروع تلك (المناهج) التى تعلموها فهى فعلا من البيئة فى محتواها وطرائقها ، وهى إلى البيئة تهدف ، وغرضها خدمة الفرد وخدمة المجتمع . وقد أقبل (التلاميذ) فى مدرسة الحياة هذه على التعلم باهتمام وشوق لأن ما فعلوه كان محسوساً مفيداً محدداً وهادفاً . لقد صهرت الثقافة فى بوتقتها سكان مصر والشرق الأوسط ، وفى هذه البوتقة تعلم الأفراد اللغة وطرائق حياة الجماعة والطقوس الدينية والحرفة التى امتهنوها ... وقد تقبلوا كل شىء دون تأفف أو اعتراض ، فإن بصمة الثقافة على العقول كانت أقوى من أن تذروها أشد الرياح وأعتقها ، اللهم إلا فى حالات نادرة ظهر أفراد حاولوا محو هذه البصمة أو تلك وفشلوا غالباً فى أوقاتهم ، ولكنهم مع ذلك نفثوا نسمة تغيير قويت فيما بعد لتصبح ريحاً صرصراً عاتية ... وصار تغيير .

---

(١) مر اختراع الكتابة فى مراحل عدة ابتداء من تلك الخطوط الساذجة التى عبر بها الرجل القديم من العالم رسماً على حائط كهف إلى اختراع الحروف الهجائية .

الفصل الرابع

الصين

مدخل عن نشأة الدولة فى العصور القديمة:

عندما عاش الإنسان صياداً وراعياً متنقلا احتاج إلى تنظيم معين لحماية نفسه وأسرته وممتلكاته . وكان من اليسير أن يتحول الراعى فوق دابته إلى محارب ، وتحتمى النساء والأطفال خلف صخور أو ما يصد عنها سهام وهجمات المهاجمين ثم تغيرت تكتيكات الحماية عندما تحول الإنسان إلى الزراعة والاستقرار ، وأصبح له سكن ومخزن يختزن فيه غذاءه ، وقد تخير الإنسان السهول المنبسطة لليسر فى زراعتها . ولكن السهول المنبسطة كانت دائماً سهلة أمام المهاجمين ، وتجمع السكان المزارعون واتفقوا على تكتيك جماعى للحماية من الأخطار ، فأقاموا نقطاً للحراسة أو ما يشبه الحصون والقلاع ، واتخذوا نفراً منهم يتولى تنظيم هذه الحماية . حكومة ترعى مصالحهم(١) .

ويرى ول ديورانت(٢) أن الرجل من الناس لا يتحد مع زملائه مدفوعاً برغبته بقدر ما يتحد معهم بحكم العادة والتقليد و الظروف القاهرة . فهو لا يحب المجتمع بقدر ما يخشى العزلة ، ولذلك تراه يتحد مع غيره من الناس ؛ لأن اعتزاله يعرضه للخطر ، ولأن ثمة أشياء كثيرة يمكن أن تجود أداؤها بالتعاون أكثر مما تجود بالانفراد ... ولو جرت الأمور على ما يشتهى الإنسان المتوسط لكان الأرجح ألا تقوم للدولة قائمة .. ويتحرق شوقاً لحكومة لا تحكم من أموره إلا أقلها .

ويؤكد كلام ديورانت أن مجتمعات بسيطة اليوم لا تعرف الحكومات ، بل تعيش عادة فى أسرات منعزل بعضها عن بعض ، كما هو الحال فى أقزام أفريقيا وأهل استراليا الفطريين .

---

(١) Lipson, Leslie : The Great Issues of Politics, p. 44.

(٢) ول ديورانت (ترجمة زكى نجيب محمود) قصة الحضارة — الجزء الأول ، ص ٢٩ — ٤١ .

وقد عاش الإنسان فى فجر نظامه الاجتماعى الدائم فى قبيلة ، وهى تتألف من مجموعة من الأسر ترتبط بأواصر القربى ، وتقطن قطعة أرض على نظام الشيوع ولها طوطم مشترك ، كما أن لها حكومة تنظم أمورها . ثم اتحدت مجموعة من القبائل وكونت عشيرة لها رئيس ، أو غالباً مجلس من الرؤساء ، هم فى حقيقة الأمر شيوخ القبائل أو زعماؤها . ولم تكن لفرد واحد السلطة الكاملة إلا فى أوقات الشدائد ، وكانت كثيرة . فالحرب لا تهدأ . والحروب هى التى تخلق الرئيس وتخلق الملك وتخلق الدولة(١) . وعرف عن بعض القبائل أنها لم تكن تعرف من الحكومة إلا ما لرأس الأسرة على أسرته من سلطان ، فإن نشب القتال كانوا يختارون أشجع مقاتليهم فيولونه القيادة ويطيعونه طاعة عمياء ، حتى إذا وضعت الحرب أوزارها نزعوه وأعادوه إلى عمله السابق . أما فى فترات السلم فأكثر الناس سلطة هم الكهنة أو رئيس السحرة .

ويكاد يجمع نفر كبير من المفكرين ، فى سياق حديثهم عن نشأة الدولة إلى أن الحرب والغزو هما أساساها ... « تبدأ الدولة — باعتبارها مختلفة عن النظام القبلى — بأن يغزو جنس من الناس جنساً آخر » . ويقول أوبنهيمر : « إنك لترى أينما وجهت البصر قبيلة مقاتلة تعتدى على حدود قبيلة أخرى أقل منها استعداداً للقتال ، ثم تستقر فى أرضها مكونة جماعة الأشراف فيها ، ومؤسسة لها الدولة » . ويقول آخر : « العنف هو الأداة التى خلقت الدولة » . ويؤكد مفكر آخر أن الدولة نتيجة الغزو ، هى قيام الظافرين طبقة حاكمة على المهزومين .

وغالباً ما يقع الغزو على جماعة زراعية مستقرة تميل إلى السلام وتجنح إليه ثم تهاجمها قبيلة من الرعاة والصيادين ممن ألفوا المخاطر وأخذوا على الكر والفر ، وينظرون بعين الحسد إلى ما يتمتع به الزراع المسالمون من خير وفير ، ويسيطر الغزاة ، ثم يبدأون فى الاستقرار الفعلى والاندماج الحقيقى مع

---

(١) نفس المرجع ص ٤٢ - ٤٣ .

(٢) نفس المرجع ص ٤٤ .

المهزومين ، وتربط العوامل الاقتصادية من تجارة وتبادل المنافع بين هؤلاء وأولئك من غازين ومهزومين . وتنشأ بذلك علاقات لا تقوم على القرابة بل تعتمد على ما بين الناس من اتصال ، وتنظم هذه العلاقة . وعندما حلت القرية محل القبيلة أو العشيرة ، وأقامت حكومة لها صفة الاستقرار ، استلزم الأمر تدخل قوة خارجية تنظم ما بين القرى من علاقات وتنسجها جزءاً من شبكة اقتصادية أوسع . والدولة هي التي سدت هذه الحاجة . وأمنت الدولة سلاماً في الداخل ثم بدأت تستعد لتوسيع رقعتها بحروب في الخارج .

من أسرة صغيرة إلى مجموعة أسر وقبيلة تصطاد وترعى ثم تزرع ، إلى عشيرة جمعت بين قبائل وسادت حياة ديموقراطية بين أفرادها ... ثم غزو .. ثم دولة ... ثم دول .

عن الصين القديمة :

لا نعرف بالتحديد من أين جاء الصينيون أو إلى أي جنس ينتسبون ، ولا متى بدأت حضارتهم في الزمن القديم ؟ وإنك إذ تتطلع إلى تاريخ مسلسل للحضارة الصينية سوف تجد أن الفترة من ٢٨٥٢ إلى ٢٢٠٥ قبل الميلاد قد حكم الصين فيها « حكام أسطوريون » . ويرى بعض المؤرخين أنه كان يعمر بلاد منغوليا منذ عشرين ألف سنة قبل الميلاد أقوام من البشر تشبه أدواتهم الأدوات الأزيلية التي استخدمتها أوربا في العصر الحجري الوسيط . ويرون أن نسل هؤلاء الأقوام قد جابوا منتشرين في سيبيريا والصين .

وقد كتب مؤرخون صينيون عن تاريخ الصين ، ولكن غالبية المؤرخين الغربيين لا يثقون في أقوالهم . ويتحدث الصينيون عن تاريخ الصين منذ ٣٠٠٠ ق.م. وبعضهم يصف خلق العالم كأنما أوتي علماً كشف النقاب عن المجهول ، ويقولون (١) إن « بان كو » هو أول الخلائق ، وقيل إنه شكل الأرض عام ٢,٢٢٩,٠٠٠ قبل الميلاد .. وشكل الأرض في مدة زمنية بلغت ١٨,٠٠٠ سنة وقد بذل من نفسه كل البذل في عمله حتى إن أنفاسه تجمعت أثناء تشكيله الأرض فخرجت رياحاً وسحباً . وأضحى صوته رعداً وانسابت

---

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد بدران) : قصة الحضارة ـ الجزء الرابع ، ص ١٥ .

عزوقه مجارى وأنهاراً وبسط لحمه مصار أرضاً ، وتبعثر شعره فكان نبتاً وشجراً ، وتناثرت عظامه فسكنت جوف لحمه معادن ، وتساقط عرقه فكان أمطاراً . وأما ماكان يهيم على جسمه من حشرات فقد أصبحت البشر!!

وقد تولى هذه الحشرات بالتربية والتمدين الملوك الأولون فى الأساطير الصينية ، وقد حكم كل منهم ١٨٫٠٠٠ سنة .. وجاء بعد هؤلاء الملوك الإمبراطور فوشى فى عام ٢٨٥٢ ق.م. وكانت له زوجة ذات عقل راجح وعلم كبير . عرفت باسم سيدة ساى لنج وبمعاونتها استطاع أن يعلم الناس الزواج (حتى يعرف الإبن أباه) . وتأنيس الحيوان ، والصيد، والموسيقى وتربية دودة القز . وقبل أن يموت فوشى أوصى أن يخلفه سن — نونج . وقد أدخل هذا الإمبراطور الزراعة فى الصين . واخترع المحراث الخشبى وأقام الأسواق ، وأوجد التجارة ، وأنشأ علم الطب . ثم خلفه هوانج — دى الذى لم يطل حكمه أكثر من مائة عام . وقد جاء إلى الصين بالمغناطيس والعجلات ، واستخدم المؤرخين الرسميين . وأقام مرصداً وبنى مساكن ومبانى من الآجر (١).

وكان على رأس دولة الصين إمبراطور ، مهما اختلف إسمه فهو (ابن السماء) بحكم نيابته عن الخالق ، ويستمد سلطانه مما يتصف به من الفضيلة والصلاح . ويليه فى السلطان أمراء أو أعيان . بعضهم بحكم مولدهم . وبعضهم بحكم تربيتهم وتدريبهم وهم يصرفون أعمال الدولة . ثم يأتى الشعب وواجبه فلاحة الأرض ويعيش فى أسر أبوية ويتمتع بالحقوق المدنية ، ولكنه لا رأى له فى تصريف الشئون العامة .

واشتهر الصينيون بالجلد والعمل الطويل المستمر الشاق ، ويتحدث كتاب الغرب عن الآلام التى كان يعانيها الصينى منذ بداية يومه إلى أن ينتهى من عمله بعد ساعات طوال فى صناعة النحاس والصفيح والحفر على الخشب ومزارع الأرز وتنظيف القطن . ولم يقتصر العمل على الرجال ، بل شاركت النساء

---

(١) Woody, Thomas : Life and Education in Early Societes. p. 112

الرجال بعض أعمالهم ، فعملن فى صناعات الحرير والقطن إلى جانب العمل المنزلى .

وقد ساد الزواج من امرأة واحدة وإن وجد تعدد الزوجات ولكنه لم يكن منتشراً ، وعرف أفراد الطبقات العليا نظام المحظيات ، أما الطلاق فلم يكن شائعاً ، ويمكن للزوج أن يطلق ولكن بشروط معينة وتحت ظروف خاصة . وكانت حكمة الحياة الأسرية تلخص فى أن النساء لا يتكلمن عما يدور خارج البيت ولا يتدخل الرجال فيما يدور داخل البيت .

وقد سادت الصين ديانات : الكنفوشية والبوذية والتاوية. ولأهمية تعاليم كنفوشيوس ، سوف أفرد له بعض الصفحات .

يقال إن كنفوشيوس ولد عام ٥٥١ ق.م من أسرة من نسل الإمبراطور العظيم هوانج — دى . وتزوج فى التاسعة عشرة ، وطلق فى الثالثة والعشرين ، ثم لم يتزوج ، واشتغل بالتعليم فى سن الثانية والعشرين متخذاً داره مدرسة ، ويدفع تلاميذه ما يستطيعون دفعه نظير تعلمهم التاريخ والشعر وآداب اللياقة والفلسفة . وكان يؤمن أن صنفين اثنين من النـاس هـا وحدهما اللذان لا يستطيعان أن يفيدا من تعاليمه وهما أحكم الحكماء وأغبى الأغبياء .

وكان لكنفوشيوس فى أول الأمر عدد قليل ممن تتلمذوا على يديه ، حتى إذا ذاع صيته أقبل عليه الكثيرون ممن أرادوا أن ينهلوا من حكمته ، حتى قيل إنه تخرج على يديه ثلاثة آلاف ممن تولوا مناصب عليا فى أجزاء متفرقة من العـالم .

وعرف عن كنفوشيوس شكله البشع وخلقته الكئيبة مع عقل راجح وحكمة عالية ، ويقول تلاميذه إنه كان مبرأ من أربعة عيوب : فكان لا يجادل وفى عقله حكم سابق مقرر ، ولا يتحكم فى الناس ويفرض عليهم عقائده ، ولم يكن عنيداً ولا أنانياً . ومن أقواله : « لست أبالى مطلقاً إذا لم أشغل منصباً كبيراً ، وإنما الذى أعنى به أن أجعل نفسى خليقاً بذلك المنصب الكبير . وليس يهمنى قط أن الناس لا يعرفوننى ، ولكنى أعمل على أن أكون خليقاً بان يعرفنى الناس » .

ويرى موللر «١» أن الكنفوشية هى مفتاح التاريخ الصينى ، فانه رجل ، وليس نبياً مرسلا ، استطاع أن يدمغ مجتمعاً برمته بصورته ، فقد تخلى عن فكرة « مدينة الله » قائلا : « إننا لا نعلم كيف نخدم الناس ، فكيف نعرف الطرق لخدمة الأرواح ؟ إننا لا نعرف الحياة ، فكيف نعرف عن الموت ؟ » ، وكان هدفه الأسمى إقامة المدينة الأرضية المنسجمة . ورأى أن الطريق إلى مدينة منسجمة على الأرض هو التعاطف والإحساس بالغير ، وليست هذه الصفة منزلة من قوة عليا ولكنها — فى رأيه — عنصر أساسى فى الطبيعة البشرية .

ومات كنفوشيوس فى الثانية والسبعين من عمره ، وكأنه كان يعلم بانتهاء أجله ، فقد تغنى صباح يوم قائلا :

سيدك الجبـــل الشاهق دكاً ،
وتتحطم الـكتلة القويـــة ،
ويذبل الرجل الحكيم كما يذبل النبات

ثم أوى إلى فراشه ، ومات بعد سبعة أيام ، وبكاه تلاميذه وهم يودعونه فى قبره ، أقاموا حول القبر ثلاث سنوات يذرفون الدمع على أستاذهم . وقد خلف كنفوشيوس وراءه خمسة مجلدات عرفت فى الصين باسم « الجنجات الخمسة » أو « كتب القانون الخمسة » ، وهى : سجل المراسيم ، إذ اعتقد أن آداب اللياقة من الأسس الدقيقة لتكوين الأخلاق ونضجها ؛ وكتاب التغيرات ، وتحدث فيه عن علم ما وراء الطبيعة ، وكتاب الأناشيد ، وفيه شرح كنه الحياة البشرية ومبادىء الأخلاق القويمة ، وكتاب حوليات الربيع والخريف ، وفيه الأحداث التى وقعت فى موطنه الأصلى ، ثم كتاب التاريخ وجمع فيه أشرف وأنبل ما وجده فى حكم الملوك الأولين من أعمال تستحق التنويه والإشادة ، ثم أضاف مريدوه أربعة كتب جمعوها من آرائه الفلسفية .

ولعل خير ما يعبر عن المنهج الفلسفى الكنفوشى ما اعتقد فيه كنفوشيوس كل الاعتقاد ، فهو آمن بأهمية الأخلاق ، وهى مطلبه الأول ، وكان يرى ألا صلاح للفساد السائد فى مجتمعه إلا على أساس الأخلاق التى فسدت من ضعف الإيمان القديم وانتشار الشك السفسطائى فى ماهية الصواب والخطأ ،

---

(١) Muller, H. : The Uses of the Past, p. 330

وكان يرى ضرورة البحث الجدى عن معرفة أتم وأكمل من المعرفة السابقة ـ وعلى إعادة تنظيم حياة الأسرة تنظيما مبنياً على أسس خلقية سليمة . فيقول«١» : « إن العالم فى حرب ، لأن الدول التى يتألف منها فاسدة الحكم ، والسبب فى فساد حكمها أن الشرائع الوضعية مهما كثرت لا تستطيع أن تحل محل النظام الاجتماعى الطبيعى الذى تقيمه الأسرة . والأسرة مختلة عاجزة عن تهيئة هذا المقام الاجتماعى الطبيعى ، لأن الناس ينسون أنهم يستطيعون تنظيم أسرهم من غير أن يقوموا أنفسهم ، وهم يعجزون عن أن يقوموا أنفسهم لأنهم لم يطهروا قلوبهم ، أى إنهم لم يطهروا نفوسهم من الشهوات الفاسدة الدنيئة ؛ وقلوبهم غير طاهرة لأنهم غير مخلصين فى تفكيرهم ، لا يقدرون الحقائق قدرها ويخفون طبائعهم بدل أن يكشفوا عنها ؛ وهم لا يخلصون فى تفكيرهم لأن أهواءهم تشوه الحقائق وتحدد لهم النتائج بدل أن يعملوا على توسيع دائرة معارفهم إلى أقصى حد مستطاع ببحث طبائع الأشياء بحثاً منزهاً عن الأهواء ، فليسع الناس إلى المعارف المنزهة عن الهوى يخلصوا فى تفكيرهم ، وليخلصوا فى تفكيرهم تتطهر قلوبهم من الشهوات الفاسدة ؛ ولتطهر قلوبهم على هذه الصورة تصلح نفوسهم ، ولتصلح نفوسهم تصلح من نفسها أحوال أسرهم ، وليس الذى تصلح به هذه الأسر هو المواعظ التى تحث على الفضيلة أو العقاب الشديد الرادع ، بل الذى يصلحها هو ما للقدوة الحسنة من قوة صامتة ؛ ولتنتظم شئون الأسرة عن طريق المعرفة والإخلاص والقدوة الصالحة يتهيأ للبلاد من تلقاء نفسه نظام إجتماعى يتيسر معه قيام حكم صالح . ولتحافظ الدولة على الهدوء فى أرضها والعدالة فى جميع أرجائها يسعد السلام العالم بأجمعه ويسعد جميع من فيه » ..

هذا ، وقد وجدت إلى جانب الكنفوشية الديانتان التاوية والبوذية . ولا يتطرق إلى الذهن أن تنافساً قام بين التاوية والبوذية والكنفوشية ، فإن إحداها كانت تكمل الأخرى . وقد يعتنق الصينى الكنفوشية والتاوية معاً ..

---

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد بدران) : قصة الحضارة ـ الجزء الرابع ص ٥٥ ـ ٥٦ .

على أن (الديانات) الثلاث نظرت بعين الاعتبار إلى حياة الإنسان الدنيوية ، ويروى أن لاو – تسي مؤسس التاوية علم مريديه أن « التاو » أو « الطريق الحق » مرتبط ارتباطاً وثيقاً جداً مع العالم ، وكان يهدف إلى الحياة السعيدة على الأرض بيسر ودون تعقيد .

وكان لاو – تسي يرمى إلى انسجام الجسم مع الروح ، الإنسان والطبيعة.. وسبيل الإنسان إلى ذلك ترك الأمور تجرى على هواها (١) .

وهكذا نجد التاوية تتأرجح بين ديانات بدائية وبين السحر ، وقد احتقر التاويون الأوائل متاع الدنيا . ولكن أحفادهم تنحوا عن التاو « الطريق الحق » إلى البحث عن أكسير الحياة وروحها .

أما البوذية فإن الاتجاهات الميتافيزيقية وفكرة الزهد فيها كانت غريبة عن الصينيين ، ومع ذلك جذبت إليها أتباعاً كثيرين . ولعل أكثر ما جذب الصينيين إليها دعواها عن الخلاص للنفوس . والبوذية تتكون من الأربع حقائق النبيلة وهى(٢) .

١ – الوجود شقاء .

٢ – يتسبب الشقاء عن الرغبات الأنانية .

٣ – يمكن تدمير الرغبات الأنانية .

٤ – يتم تدميرها باتباع طريق ذى ثمان شعب ، خطواته هى :

(أ) الفهم السليم .

(ب) الغرض الصحيح .

(حـ) القول الحق .

(د) السلوك القويم .

(هـ) المهنة المناسبة .

---

(١) Muller, H. : op. cit., p. 33.

(٢) Burtt, E.A. (Editor) : The Teachings of the Compassionate Buddha, p. 28.

(و) المحاولة الجادة .

(ز) اليقظة الواعية .

(ح) التركيز الصادق .

وقد دخل صينيون كثيرون فى ديانة البوذية أفواجاً بعد أن انتشرت هياكلها ومعابدها التى كانت ملاذاً للسلام وليست مراكز للنظام والصرامة . ولم تكن البوذية أكثر من ديانة دنيوية تدعو إلى حياة رءوم وادعة ، وعاشت جنباً إلى جنب مع التاوية والكنفوشية ، بل إنك تجد الرجل الصينى يعتنق الديانات الثلاثة فى وقت واحد ، ويقول فى نفسه لعل رجال الدين على حق ولعل هناك جنة كما يقولون ، وخير ما يفعله الواحد أن يتقبل كل هذه الديانات ويستأجر كهنة من ديانات مختلفة يتلون الصلاة على قبره ، فعسى أن تقبل صلاة أحدهم . وأكثر ما يهتم به الصينى أن يعيش مرتاحاً سعيداً فى دنياه ، فهو لا يطلب فى صلاته نعيم الجنة ، بل يطلب الخير لنفسه فى العالم الأرضى . ولا يعجب إذن إذا لم نسمع عن تعصب دينى أو حرب دينية فى الصين ، وأنصار كل دين متسامحون جداً مع أهل كل دين آخر . ولعل تمسك الصينى بدنيويته عن آخرته عدم إقبال الكثيرين من الصينيين على الإسلام أو المسيحية ؛ فكلاهما يدعو للجنة ؛ وقد دعت البوذية إليها من قبلهما ، والصينى يريد نعيم الدنيا .

التربية الصينية :

كما ظهر من الصفحات السابقة لم يكن للصين ديانة رسمية ، وإن كان « أبناء السماء » قد حاربوا فى وقت مبكر الديانة البوذية ، ثم عادوا ومكنوا بتسامحهم لكهنتها . وكما انفصل الدين عن الدولة فكذلك انفصلت التربية والتعليم عن الدين ، ولم تنفق الدولة على المدارس بل لم تكن هناك مدارس حكومية ، ولم يكن بالصين نظام تعليم حكومى . وقد انتشرت مدارس القرى وهى معاهد خاصة ساذجة لا تزيد قليلا عن حجرة واحدة فى كوخ صغير ، كان يدرس فيها معلم واحد يتناول أجره من آباء التلاميذ ، وكان أجراً ضئيلا .

ولم يكن يلج هذه المدارس إلا أبناء القادرين ، أما الفقراء فلم تتح لهم فرص التعليم . وغالباً ما كانت تأخذ المدرسة مكانها فى معبد من المعابد إذا لم تجد كوخاً مناسباً أو سقيفة أو ركناً يأوى التلاميذ . ولم تكن هناك مدارس للبنات ولا تعليم لغالبية التلاميذ بعد سن الخامسة عشرة . ولم يتعد الذين جاوزوا التعليم الابتدائى (الأولى) هذا أكثر من خمسة فى المائة .

على أن الدراسة بهذه المدارس المتواضعة خضعت لنظام صارم ، فكان الأطفال يأتون مع مطلع الشمس ويدرسون إلى قرب المغيب . ولهم فترات راحة يتناولون فيها طعامهم . وفى هذه المدارس كان التلاميذ يتعلمون القراءة والكتابة ومبادىء الحساب وشيئاً من كتابات كنفوشيوس وبعض الشعر . ووصفت اللغة التى استخدمت بالمدارس بأنها لغة ميتة لا تستخدم خارجها . ولهذا فإن العمل المدرسى لم يكن يعنى الكثير عند التلاميذ ، خاصة أن المعلم كان يلجأ إلى تحفيظهم على ظهر القلب وإلى استخدام العصا لتأكيد هذا الأسلوب من التعليم .

وقد حفظ الصغار الكثير من تعاليم المعلم كونج حتى تستقر فى قلوبهم ، على أمل أن يصبحوا فلاسفة وسادة مهذبين ، خاصة أن الكنفوشية كانت عقيدة المعلمين . وكان على التلميذ أن يتم دراسته فى مدة تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات فى هذه المرحلة الأولى .

ويلى هذه المرحلة التعليم الثانوى ثم العالى ، وفيهما يتعلم الطلبة نفس الكتابات الفلسفية والدينية ولكن باستزادات وشروح . إلى جانب دراستهم التاريخ الصينى والقانون والمالية والشئون الحربية والزراعة . ويتمرن الطلاب على كتابة الشعر والمقالات على النمط الذى سار عليه أجدادهم .

وفى الكليات ، وكانت كلها أهلية ، تحتم على الطلبة التبحر فى الدراسات الكلاسيكية .

وكان غرض التربية عامة هو خدمة النظام القائم وإعداد الموظفين للدولة ، وهؤلاء كانوا يعينون على حسب نتائج الإمتحانات والشهادات التى يحصلون

عليها ، وقد أعجبت أفلاطون هذه الطريقة فى التعيين فى مناصب الدولة على أساس أنها لم تحل بين الشعب وتولى المناصب العامة ، وبواسطتها لم يصبح تولى المناصب امتيازاً تتوارثه فئة قليلة من أبناء الأمة . ولهذا كانت الدولة تعقد فى أوقات معينة امتحانات عامة فى كل مركز من المراكز يتقدم إليها من شاء من الذكور متى كانوا فى سن معينة .

ومن هذه الامتحانات ما يؤهل من ينجح فيها لوظيفة من الوظائف الصغرى فى المقاطعات أو يصبح عضواً فى طبقة الأدباء . وهؤلاء من يحصلون على درجة شيودزاى . ويصبح من حق الناجح أن يتقدم لامتحان آخر أرقى وأصعب، يعقد مرة كل ثلاث سنوات ، ومن ينجح فيه يعين فى وظائف الحكومة « الصغرى » ، وهى أرقى من وظائف المقاطعات . و من حق الطالب أن يتقدم للامتحان مرة أخرى وثالثة ورابعة ... إذا رسب.. وقد يموت فى سن الثمانين ولم تنجح محاولاته ، فلا حد للسن فى هذا الامتحان .

وأما الناجحون فيحق لهم التقدم لامتحان نهائى فى كلية (هان لين يوان) أى غابة الأقلام وهى أكاديمية امبراطورية ، وكان يعقد فى بكين ذاتها فى أغرب قاعة امتحان ، تتكون من عشرة آلاف حجرة ، لكل طالب حجرة يأخذ فيها غذاءه وشرابه حيث يستمر الامتحان ثلاثة عشر يوماً(١). ويعطى الطالب بعد دخوله الحجرة أسئلة الامتحان كأن يكتب قصيدة عن « صوت المجاديف والتلال الخضراء والماء » . ويبقى فى حجرته رديئة التهوية متحملا البرد والشظف ليكتب عن كنفوشيوس والأدب والأخلاق والفلسفة . وكان الناجحون يعينون فى مناصب الدولة الكبرى ، ولم يزد عدد الناجحين عن واحد فى المائة .

---

(١) Mc, Cormick. P, J, : History of Education, p. 14

الفصل الخامس

الهند

كان الجنس السامى يسكن أودية أنهار الهند الخصيبة منذ أكثر من ٣٠٠٠ عام قبل الميلاد ، وكانت له ثقافة استطاع العلماء الكشف عنها وعن كنوزها التى قدمتها للبشرية جمعاء . ويتحدث المؤرخون عن غزوات آرية اتجهت من وادى الدانوب فى أوروبا عبر البسفور إلى بلاد ما بين النهرين ، ثم فارس ، ثم إلى وادى البنجاب ، وكان ذلك فى القرن الخامس عشر قبل الميلاد . ومما هو جدير بالذكر أن حضارة الغزاة وثقافتهم لم تسم إلى ثقافة وحضارة السكان الهنود . ويشير المؤرخون إلى كثرة آلهة الهنود حتى إنهم يطلقون عليها أرض الآلهة ، وإن لم تفق آلهتهم عدداً وتعقيداً آلهة قدماء المصريين .

وقد حمل الغزاة معهم كتاب « الفيدا » حيث فرضوا تعاليمه بما فيها من صور عقلية واجتماعية لا تتفق مع الهنود الأصليين . وكلمة الفيدا تعنى العلم عن طريق الدين بكل ما هو مجهول ، والكتاب يحوى أوراداً وأناشيد وطقوساً للضحايا والقرابين إلى جانب احتوائه على التعاويذ السحرية . وفى الفيدا نجد آلهة كثيرين ، فمنهم قاتل التنين الجبار ، ومنهم الشمس بما تضفيه على الكون من دفء ونعيم وخصب ، ومنهم أيضاً جاما إله الموت . وأندرا كبير الآلهة ، وفايو الريح ، وديوس أى السماء أو الرب . ويصل عدد الآلهة حوالى ثلاثين إلهاً ، ويجد المؤرخون علاقة بين آلهة الفيدا وآلهة الإلياذة والأودسا ، فالآلهة تتفق جميعاً فى البساطة والطفولة ، وسرعة الغضب وسهولة العودة إلى الرضى وفى الخلو من الحقد وسوء النية والأنانية والوحشية المتأصلة فى آلهة الأشوريين أو البابليين ، وهم يتفقون كذلك فى القرب من صف الإنسانية كاستعانتهم ببنى البشر فى الوصول إلى غاياتهم ثم مكافأتهم إياهم بحمايتهم لهم وعطفهم عليهم(١).

---

(١) محمد غلاب : الفلسفة الشرقية ص ٩٢ — ٩٤ .

وتتحدث الديانة الفيدية عن بدء الخلق فتقول إن الإله براجاباتى كانت له ألف رأس وألف عين وألف رجل ، وقد اشتاق إلى الكثرة فأجابته بقية الآلهة إلى أمنيته ، وضحوه وقطعوه إرباً ونثروا أجزاءه فى جميع البقاع حتى تكون العالم كله من هذه الأجزاء . ولكن الأجزاء المتفرقة اشتاقت وتشتاق إلى التجمع والوحدة . وهذا هو السر فى التجاذب الخفى الموجود فى جميع عناصر الكون . وليتم التجمع يضحى بنو البشر باللحوم المشوية وبالخمر المعتق وباللبن والخبز والأعشاب عن طريق نار مقدسة يتولى الكهنة إشعالها .

ولكن بعد التجمع يحدث انقسام وتفكك مرة أخرى بعملية خلق جديدة يقوم بها الإله بنفسه رغبة منه فى إنشاء كون وتكثير وحداته . وبراجاباتى هو الكل ، هو الذى كان ، وهو الذى سيكون ، ولما كان براجاباتى هو قربان هذه التضحية فقد نشأ من ذلك العالم والموسيقى والأغانى والتعاويذ السحرية ، ومنه كذلك نشأت الخيول والضأن والماعز وكل الحيوانات . ثم إن القمر نشأ من نفسه . والشمس من عينه وأندرا من فمه ، ومن سرته نشأت السماء الوسطى ، ومن رأسه نشأت السماء العليا ، ومن قدميه نشأت الأرض .. وهكذا خلق العالم .

هذا وفى شرح آخر لخلق العالم يعزى إلى خالق أول قهار (١) : « .. حقاً إنه لم يشعر بالسرور ، فواحد وحده لا يشعر بالسرور ، فتطلب ثانياً ، كان فى الحق كبير الحجم حتى ليعدل جسمه رجلا وامرأة تعانقا ، ثم شاء لهذه الذات الواحدة أن تنشق نصفين ، فنشأ من ثم زوج وزوجة ، وعلى ذلك تكون النفس الواحدة كقطعة مبتورة ... وهذا الفراغ تملؤه الزوجة ؛ وضاجع زوجته وبهذا أنسل البشر ؛ وسألت نفسها الزوجة قائلة : « كيف استطاع مضاجعتى بعد أن أخرجنى من نفسه ، فلأختف » ، واختفت فى صورة البقرة ، وانقلب هو ثوراً ، فزاوجها ، وكان بزواجهما أن تولدت

---

(١) نفس المصدر : ص ٩٥ — ٩٦ .

الماشية ؛ فاتخذت لنفسها هيئة الفرس ، واتخذ لنفسه هيئة الجواد ثم أصبحت هي حمارة فأصبح هو حماراً ، وزاوجها حقاً ، وولدت لهما ذوات الحافر ، وانقلبت عنزة فانقلب لها تيساً ، وانقلبت نعجة فانقلب لها كبشاً ، وزاوجها حقاً ، وولدت لهما الماعز والخراف ، وهكذا حقاً كان خالق كل شيء ، مهما تنوعت الذكور والإناث ، حتى تبلغ فى التدرج أسفله إلى حيث النمال ، وقد أدرك هو حقيقة الأمر قائلا : « حقاً إنى أنا هذا الخلق نفسه ، لأنى أخرجته من نفسى من هنا نشأ الخلق » .

وهكذا توضع بذرة مذهب وحدة الوجود وتناسخ الأرواح ، فالخالق وخلقه شيء واحد . وكل الأشياء وكل الأحياء كائن واحد ، فكل صورة من الكائنات كانت فى يوم ما صورة أخرى .

وقد استخرج كهنة من الفيدا ديانة جديدة أطلقوا عليها « البراهمانية »نسبة إلى براهمان .والكلمة تعنى « الكينونة » . وقد بدأ الكهنة هذه الديانة بتعقيد الطقوس البسيطة المعروفة فى الفيدية ، فقالوا مثلا إن الضحايا لا تقبل إلا إذا قدمت على أيدى جمعية كهنوتية مؤلفة من ثلاثة أعضاء ورئيس يشترط فيه أن يفوق زملاءه علماً وحكمة . ثم بدأ الكهنة يستولون على الطقوس الدينية ويقصرونها على أنفسهم شيئاً فشيئاً مكونين (طبقة) لها سمات ومميزات جعلتها أسمى عناصر الأمة وصاحبة السيادة فيها . بل أن الكهنوتية أصبحت وراثية .

وهكذا بدأت الطبقات تظهر فى الهند ، وأرقاها الكهنة (براهمان) ؛ وتليها طبقة كشاتريا وهى طبقة الجند ، ثم طبقة الفايسيا وهى طبقة التجار الأحرار وأصحاب المهن والزراع ، ثم طبقة الصناع وإسمها شودر وهم يشملون معظم السكان الأصليين ، ويقال إن طبقة الكهنة خلقت من رأس براهمان . والجند من منكبيه وذراعيه ، أما العمال والزراع فخلقوا من فخذيه ، وخلقت طبقة الأرقاء من قدميه ، وغنى عن القول إن الاحتمال كبير فى أن يكون الكهنة قد ابتدعوا هذه الأسطورة . وبمرور الزمن تكونت طبقة أدنى من الطبقة الرابعة هى طبقة المنبوذين (الباريا) وقوامها قبائل وطنية لم ترتد عن ديانتها ، وأسرى الحرب ، ورجال تحولوا إلى عبيد على سبيل العقاب .

وأسوأ ما فى الأمر أن الفرد لا ينتقل من طبقة لأخرى ، فبحكم مولده ينتمى إلى طبقة : ولا يستطيع أن يسمو إلى طبقة أعلى . ولا يتزوج إلا من طبقته . فإذا انتمى فرد إلى البراهمان أو كان كشاترياً أو فايسياً فلا يكلم شودرياً أو يأكل طعاماً لمسته يد منبوذ .

ولغة الهنود الآريين إسمها اللغة السنسكريتية ، وهى أقدم اللغات الآرية ، وبها شبه كبير من الفارسية القديمة والإغريقية واللاتينية والكلتية ومن اللغات السلافية الحديثة .

وقد دخلت الديانة البوذية الهند فى القرن السادس قبل الميلاد ، ومؤسس البوذية هو جوتاما (وله أسماء عديدة آخرها بوذا وهو الذى وصل إلى قمة السمو) وولد حوالى ٥٦٠ ق.م. على حدود نيبال ، وكان والده رئيس قبيلة ، ولكنه زهد فيما حوله من متع ونعيم وارتدى ثياباً خشنة وترك أسرته وهام فى الأحراش . وكان يؤمن أن مصدر الشقاء البشرى ما يثيره الهوى المتولد من الشهوات الجسمانية . ولا خلاص للفرد من هذا السجن المطبق إلا التلاشى المادى الذى لا يتحقق إلا بالزهد والتعفف عما فى الحياة من ملذات وشهوات .

وانسحب تاركاً زوجته وولده إلى جبل آوى فيه تحت شجرة ظليلة بعيداً عن المدنية ومحاسباً نفسه عما أتى من خير وشر ، ومتأملا فى هذا الكون العجيب وأسراره . واستمر فى تأملاته مدة طويلة . ولبث ستة أعوام يحاول أساليب اليوجا — رياضة النفس — ولم يأكل إلا الحبوب والكلأ ، ثم أكل الروث حتى وصل إلى أن كان يقتات على حبة من الأرز كل يوم . ونزع شعر رأسه ولحيته ليعذب نفسه حباً فى عذابها . ونام بين الجثث العفنة ، وعلى الشوك ، وضمر جسمه ضموراً شديداً وبانت عظامه فلم يعد لحم يكسوها . وكان إذا دلك جسمه تساقطت الشعيرات من عليه . ثم اكتشف أن تعذيبه لنفسه قد ولد فيه الشعور بالزهو مما يفسد كل أنواع التقديس وأقلع عن زهوه . وجلس جلسة مستقيمة لا حراك فيها مصمماً على أن يأتيه التنوير وسبح مكفراً ومتأملا فيما يعانيه الإنسان من آلام ، وفى البقاء والفناء . وبينما هو سابح فى تأملاته

ذات ليلة هبطت إلى قلبه المعرفة وأضاءته مشعلة جذوة دفعت المتأمل السابح فى أفكاره إلى الجهر بما جاءته من معرفة . والتف حوله شبان وشيوخ يستمعون إليه وهو فى ردائه الأصفر .

وكان بوذا يستخدم فى نشر تعاليمه طريقة المحاورة والمحاضرة وضرب المثل ولم يدع بوذا أبداً أنه أوحى إليه ، بل عزا لنفسه الاستنارة ، ولم يذكر أن إلهاً كان يتكلم بلسانه ، ويقول إن كل ما يعرفه الإنسان هو إحساساته ، وإلى الحد الذى نستطيع أن نبلغه بعلمنا لا نرى سوى أن المادة كلها ضرب من القوة ، والعناصر كلها ضرب من الحركة ، والحياة تغير ، هى مجرى دافق محايد فى صيرورة وفناء . وأن الروح أسطورة من الأساطير ، وأن العقل الذى يربط أفكارنا إن هو إلا شبح توهمناه، وما هو موجود حقاً هو إحساساتنا وإدراكاتنا التى تتكون بصورة آلية فى هيئة تذكرات وأفكار . وتتكون النفس أو الذات من الوراثة والخبرات التى تتم خلال تجارب الحياة ، وهذه النفس غير خالدة .

وما دامت لا روح هناك . فكيف يعود الفرد إلى الحياة ليحاسب على ذنوبه بعد موته ؟ لم يعطنا بوذا إجابة شافية على هذه المشكلة ، وإن كان السائد بين الهندوس فكرة تناسخ الأرواح وانتقالها من جسد إلى جسد . ثم سلم بوذا بأن الهواء يدخل شهيقاً ثم يخرج زفيراً ويلوح أنه سلم تسليماً بعجلة التناسخ ثم فكر فى كيفية الفرار من هذه العجلة الدوارة، أى كيف يحقق الإنسان لنفسه النرفانا فى الحياة الدنيا والفناء التام فى الحياة الآخرة .

النرفانا هى ، وتتحقق ، فى الانتصار على الشهوة ، ولو أن وصف النرفانا أمر غير مستطاع صياغته فى كلمات لأننا لم نمر بخبرتها(١) . وتعنى كلمة نرفانا « منطفىء » كما تطفأ النار ؛ ولكن الكتب البوذية تستعملها فى معنى حالة من السعادة يصل إليها الفرد بابتعاده عن الشهوات الجسمية، إلى جانب تحرير الفرد من عودته إلى الحياة وانعدام شعور الفرد بفرديته ، واتحاد الفرد بالله ثم فردوس من السعادة بعد الموت .

---

(١) Burtt : Op. cit., pp. 111–113

التربية الهندية :

كان للدين والنظام الطبقى أثر واضح فى تشكيل نظام التربية بالهند . ولم تخضع المدارس ونظم التعليم لنظام عام يمكن أن نطلق عليه سيطرة الدولة على الشئون التربوية ، إذ أن رجال الدين من البراهمان وغيرهم كانت لهم سلطاتهم الكبرى والتى كان من شأنها أنها أدت إلى احتكارهم الكتابة وتعليمها . وقصرها على عدد قليل من الهنود حتى يضمنوا حفظ أسرار النصوص المقدسة ولا يجعلوها مشاعاً للجميع(١) .

وقد تنازل البراهمة عن بعض احتكاراتهم فى التعليم فسمحوا لطبقة أخرى أن تتعلم ، ثم سمحوا للطبقة الثالثة أيضاً ثم الرابعة ، ولكنهم حرموه على طبقة المنبوذين ، وكان لكل قرية مدرسة ومعلمها ، وقد لجأ بعض المدرسين إلى التعليم فى الهواء الطلق . أو فى منازلهم أو أماكن مسقوفة . وكان التلاميذ يدخلون المدرسة فى سن الخامسة إلى الثامنة فى الأشهر الممتدة من سبتمبر إلى فبراير . ويشتمل المنهاج فى محتواه الأساسى على تعليم دينى . وفى ثناياه يتعلم التلاميذ حفظ وشرح نصوص الفيدات .

وكان التلاميذ يبدأون تعلم الكتابة على الرمل حتى إذا تقدموا بدأوا يكتبون على أوراق النخيل بقلم ذى سن حديدى ، ثم على ورق الشجر بالحبر(٢) .

واشتمل منهاج التعليم على الحساب والكتابة(٣) ، ولكن كان الهدف الأساسى فى هذا التعليم المغلف بالغلاف الدينى هو زرع الأخلاق القويمة ،

---

(١) Venkateswara, S.V., Indian Culture Throughout the Ages, 1 : Education and the Propagation of Culture, pp. 83-85.

(٢) Laurie, S.S. : Historical Survey of Pre-Christian Education, p. 176.

(٣) يلاحظ أن التربية النظامية فى الهند اعتمدت اعتماداً يكاد يكون كاملا على الكتب .

ولذلك فكان النظام صارماً وإن لم يلجأوا إلى وسائل العقاب البدنى بل إلى الحرص الشديد على تكوين عادات السلوك الصالح منذ الصغر .

وبعد سن الثامنة يعهد بالتلميذ غالباً إلى « شيخ » هو أحد رجال الدين ويصبح التلميذ جليسه يتلقى عنه « الشاسترات الخمس » وهى : النحو والفنون والصناعات والطب والمنطق والفلسفة . وكان للأستاذ على تلميذه حقوق ، فالتلميذ تابعه وخادمه ، يؤدى له كل الخدمات حتى أحقرها . ويبقى التلميذ مع أستاذه حتى يصل إلى حوالى العشرين من عمره ، ثم يطلق إلى الدنيا مسلحاً بنصح رشيد ، هو أن التعليم يأتى ربعه من المعلم ، وربعه من الدراسة الخاصة ، وربعه من الزملاء ، وربعه من الحياة .

وكان من حق التلميذ عندما يبلغ السادسة عشرة أن يترك الأستاذ لينتقل إلى إحدى الجامعات الكبرى ، وهذه كانت قاصرة على البراهمان ، ولكن سمح للطبقة التالية بدخولها ، وفيها يتعلم الطلبة العلوم والفلبسفة والقانون والرياضيات والطب والشعر إلى جانب التعاليم والنصوص الدينية . ونظراً لأن الهنود كانوا يربون ويعلمون لا من أجل الأمور العملية ولكن للمثاليات ، فقد تشبعت ثقافتهم بالفلسفة والدين ، ومست العلم والفن والتجارة مساً خفيفاً .

ويظهر أن الدولة تدخلت فى التعليم العالى ، فيحدثنا المؤرخون أن جامعة نالاندا ، وهى أشهر الجامعات بالمعاهد البوذية العالية ، أنشئت بعد موت بوذا بزمن قصير ، وخصصت لها الدولة دخل مائة قرية ليصرف منها على شئون الجامعة . ويقال إنه كان يؤمها عشرة آلاف طالب ، وتحوى مائة قاعة للمحاضرات ، إلى جانب المكتبات الكثيرة الضخمة ، ومساكن للطلبة ، ولها مراصد عالية تبلغ السحاب ارتفاعاً . وكان المستوى العلمى فيها عالياً جداً ، لدرجة أن الأجانب من البلاد المجاورة ومن ذوى العلم كانوا لا يستطيعون مجاراة الطلبة فى إطلاعهم ومناقشاتهم فيعترفون لهم بالذكاء والغزارة الدراسية ، حتى أن أحد علماء الصين ممن زاروا هذه الجامعة أعجب بها ، ومكث فى ربوعها خمس سنوات يناقش الطلبة ويجادلهم ويستمع إلى الأساتذة الجهابذة ، ويدلل على

صعوبة الدراسة بها أن عدد الذين كانوا يرسبون فى الإمتحانات أكثر من عدد الناجحين بالضعف .

وكان ينظر إلى الخلق والسلوك نظرة تبجيل وحزم ، فلا يسمح للطالب بالتحدث إلى امرأة أو حتى رؤية امرأة ، أما من يقترف الزنا منهم فعليه كفارة عام كامل يلبس فيه جلد حمار ، ذيله مرفوع إلى أعلى ويجوب الطرقات مستجدياً ماداً يديه ومعلناً لكل من يقابله عن خطيئته . وكانت الدراسة تستمر فى هذه الجامعة اثنتى عشرة سنة . ولم يكن هناك حد أقصى فقد يموت الشيخ طالباً فيها .

وهدفت التربية البراهمانية إلى التحكم فى العقل والإرادة والجسم . فكان الجسم يبقى على جلسة واحدة مدة طويلة ، ويتعود الطالب التنفس بطريقة معينة تختلف حسب ساعات النهار وحسب الغرض . وكان هذا التحكم ضرورى للسيطرة على النزعات ، والرغبات . وكان النظام غاية التربية ، وليس وسيلتها لغاية . فالدراسة والتعليم كانا يرميان إلى اكتساب عادات التفكير والإحساس والتحكم فى الجسم والسلوك ، وإلى التضحية وإنكار الذات(١) .

وبعد عام ٥٠٠ ق . م . سمح بالعقاب البدنى فى المدارس ؛ وكان التلاميذ يضربون بالعصى أو بالحبال ، وقد ارتضى قانون مانو Manu (وهو أهم القوانين وأقدمها) العقاب البدنى غير أن ، المدرسين عارضوا فى ضرب التلاميذ الذين يزيد سنهم عن ستة عشر عاماً . على أن مجرد السماح بالعقاب البدنى دليل على أن بعض التلاميذ لم يسموا إلى المستوى الروحى اللائق ، وكانت أخلاقهم دون ما يجب أن يكونوا عليه .

أما عن تنظيم المدارس ، فقد كانت العادة أن يبدأ الطفل دراسته فى المدرسة بعد أن تجرى له المراسيم الدينية ، وكان أولاد الطبقات العليا يتلقون تعاليمهم الدينية والخلقية من أمهاتهم ، وقد أقرت قوانين مانو هذا الاتجاه . على

---

(١) Cultural Heritage of India, Sri Ramakrishna Century Memorial, Belur Math., 1, 188.

أن بعض الأولاد كانوا يتلقون المبادىء الأولية للدين والخلق والكتابة على يد معلم خاص وذلك قبل إجراء المراسم الدينية لهم ، وهؤلاء الأولاد من طبقتى الكشاتريا والفايسيا ... ويتمثل أثر النظام الطبقى فى أن أطفال هاتين الطبقتين كانوا يدخلون مدارس البراهمان وأعمارهم تزيد عن أعمار أطفال البراهمان بثلاث أو أربع سنوات ، فالمفروض أن الطفل البراهمانى مميز بحكم الوراثة عن غيره من أطفال الطبقات الأخرى .

وقد تخصص المدرسون البراهمان فى تدريس مختلف تعاليم الفيدا ، وقد علمنا أن الفيدا يحتوى على : الأوراد ، والأناشيد ، والطقوس للضحايا والقرابين ، والتعاويذ السحرية ، ويحتاج كل قسم من هذه الأقسام الأربعة إلى اثنى عشرة سنة لاستكمال دراسته . ومعنى ذلك أن الدارس احتاج إلى ثمان وأربعين سنة لاستكمال دراسة الفيدا . وعندما سمح لطلبة طبقتى الكشاتريا والفايسيا دخول المدارس الفيدية ، ولأنهم كانوا يتزوجون فى سن العشرين ، ولأنهم لا يدرسون بنفس التعمق الذى يدرسه أفراد طبقة البراهمان الذين لا يفوقهم أحد ، فقد اقتصرت الدراسة على الفيدا ، وقدمت لهم موجزة(١).

هذا ، وقد اتخذت مدارس البراهمان عبر القرون أشكالا مختلفة منها :

مدارس الجوروس Gurus : وفيها اتخذ بعض الكهنة التدريس مهنة لهم ، وكان الكاهن هو المعلم الوحيد فى المدرسة . وانتشر هذا النوع من المدارس فى ربوع الهند ، وهى مدارس خاصة يؤسس كل منها الجوروس وعندما يتزايد عدد التلاميذ فى المدرسة يعهد الجوروس إلى بعض تلاميذه النابهين الكبار بمساعدته فى التدريس .

مدارس الباريشاد Parishads : والباريشاد تعنى جمعاً من البراهمان المثقفين لهم السلطة فى الفتوى الدينية والتربوية . ويجب أن يكون فى هذه الجماعة متضلعون فى الفيدا وغيره من الكتب الدينية الكبيرة ، وتشرف

---

(١) Waters, T. On Yuan Chuang's Travels in India, 11, pp. 164.165

الجماعة على مركز تعليمى يفد إليه الطلبة من أنحاء متفرقة . ويقال إن جامعات البراهمان تطورت من هذه المراكز .

مدارس التول : وقد انتشرت مدارس التول فى المراكز الدينية والسياسية ، والتول مدرسة ذات حجرة واحدة ومدرس واحد محاطة بأكواخ من الطين يعيش فيها الطلبة . ويشتمل منهاج مدرسة التول على عديد من المواد والدراسات وخاصة فى القانون والمنطق . ولم يزد عدد الطلبة فى مدرسة التول عن ٢٠ طالباً ، والدراسة بالمجان حيث كانت هذه المدارس تعيش على هبات من الموسرين ، وهذه كانت كافية حتى لطعام وكساء الطلبة ، ومن الجدير بالذكر أن تواجد مجموعة من التول فى مركز واحد كان يكون جامعة فى شكلها .

كليات الغابات : وهذه خلفت الباريشاد ، وكانت تنشأ فى الغابات . وتتكون مبانيها من أكواخ طينية يسكنها الطلبة والأساتذة . ولا يحوى الكوخ سوى وعاء الماء وحصيرة للنوم . وقد اشتهرت هذه الكليات حتى وصلت إلى أسماع ملوك الهند الذين أغدقوا عليها الهبات وجاراهم فى ذلك الأمراء وأفراد من الرعية . وقد أصبحت هذه الكليات مراكز للتأمل الفلسفى والدراسة الأدبية العالية .

مدارس البلاط : غالباً ما كان الملوك والأمراء يحيطون أنفسهم بجماعات من ذوى العلم والفن . وفى البلاط الملكى كانت تدور مناقشات عن الدين والفلسفة والنحو والأدب والعلم والفن . وقد اشتهرت هذه المدارس بتفوقها فى الفلسفة .

المدارس الخاصة : وهذه نشأت حوالى القرن السادس قبل الميلاد . وقد تخصصت كل مدرسة بمادة معينة حيث زادت المعرفة فى ذلك الوقت وأصبح من المستحيل أن يلم بها كلها فرد واحد . ومن بين هذه مدارس للنحو ، وأخرى للأدب ، وثالثة للقانون ، ورابعة للفلك ، وخامسة لطقوس تقديم الضحايا ، وسادسة للمنطق ، وسابعة للفلسفة .

جامعات البراهمان : ولعل أشهرها جامعة بنارس وجامعة ناديا ، ويقال أن الإسكندر الأكبر المقدونى فى غزوته للهند استمع إلى فلاسفة الهنود فى واحدة من هذه الجامعات فى تاكساجيلا ، وفى نفس الجامعة كتب أحد الفلاسفة فى السياسة ما كتبه ماكيافيللى بعده بألف وأربعمائة سنة . ولم يختلف منهاج الدراسة فى جامعات البراهمان كثيراً عنه فى جامعات البوذيين ، فكانت تدرس مواد المنطق والأدب والدين والفلسفة وعلم الكلمات والرياضيات والفلك والطب الذى كانت له أهمية خاصة . غير أن جامعات البوذيين تميزت عما فيها من بعض الدراسات العملية التى أهملت فى جامعات البراهمان .

لم يكن يسمح إلا للبراهمان بحكم القانون بتدريس الفيدا ، ولذلك فقد احتكروا تدريس الدين والفلسفة . وقد قام بتدريس المواد الأخرى مدرسون من طبقات أدنى من البراهمان ولكن تحت إشرافهم . وجدير بالذكر أن المدرسين البراهمان كانوا يخضعون لقوانين صارمة قبل وأثناء قيامهم بالتدريس ولم يتناولوا أجراً من عملهم اللهم إلا بعض الهدايا وما يجمعه طلبتهم من التسول وقد اقتنى بعض المدرسين ممتلكات من تقبلهم هذه الهدايا .

ويصف قانون مانو المدرس المثالى بأنه ذو حديث عذب ، وإذا أهانه شخص لا يرد الإهانة ، ولا يضر أحداً بالقول أو العمل ، ولا يستخدم التهديد بعقاب من السماء ليخيف أحداً أو يهدده . ومع ذلك فقد صرح المانو بالعقاب البدنى . والمدرس المثالى مثقف ، عف ، طاهر النفس ، مرح ، رحيم ، مصيب فى قوله ، نموذج يحتذى فى حياته ، راسخ فى معتقداته ، يقنع بالعيش عن طريق التسول ، فيتسول هو ويسرح تلاميذه يتسولون ويجمع ما حصلوا عليه ، وهو لا يمانع فى إعطاء ما عنده من علم لتلاميذه .

المدرسون

كانت معظم المدارس خاصة ، وتعتمد على الهدايا التى يهديها التلاميذ وغيرهم من المهتمين بالدين والفلسفة والعلم والمحسنين ، هذا إلى جانب ما تحصل عليه التلاميذ من التسول ، كما أن بعض المدارس الخاصة ذات الطابع

لمميز تقبلت منحاً من الملوك والأمراء . وقد أوقفت بعض القرى للصرف على مدارس وجامعات البرا همان .

وكان التعليم العام فى الهند القديمة مجانا ، كما حرمت الكتب المقدسة على المدرسين أخذ أجر لقاء عملهم وإلا اعتبر قبولهم الأجر إهانة للسماء ، ويذكر المؤرخون أن السلطات السياسية فى الهند لم يكن لها سلطان على التربية والتعليم ، حتى تعليم الموظفين العسكريين والسياسيين . غير أن قوة الكهنة البراهمان ونفوذهم ضايقت المدرسين الذين لا يخضعون لعقيدتهم . ومع ذلك فقد تمتع المدرسون بحرية إذا قورنت حالتهم عندما انتصرت الهندوسية على البوذية ، حيث حل على المدرسين غير المؤمنين بالهندوسية اضطهاد كبير .

التربية البوذية

لا تختلف التربية البوذية فى خطتها العامة وروحها عن البراهمة اللهم إلا فى اختلافات عن الدين والأيديولوجية الاجتماعية ، ونوع المدارس وتعليم البنات. وتتفق البوذية والبراهمانية فى الاهتمام بالمثل العليا الدينية والخلقية .

ولأن البوذية كانت ثورة على البراهمانية ، فقد أنكر البوذيون على البراهمان أحقيتهم فى التدريس وفى تقديم القرابين والضحايا . وقد تدراسنا شيئاً عن تعاليم بوذا ، وكيف أنها كانت مزيجاً من مثاليات إصلاح اجتماعى وإهمال من الفرد لكل شىء عدا النرافانا . وقد رفض بوذا الفيدا وتعاليمه واعتباره السلطة العليا على الفرد وعلى السلوك الاجتماعى ، كما شجب نظام الطبقات على أساس أنه بناء إجتماعى غير عادل . وكان بوذا بهذا ثائراً جريئاً . ومن ثم دخلت المناهج الآداب البوذية لتحل محل الفيدا كمصدر للحكمة والأخلاق . وظلت اللغة السنسكريتية هى السائدة ، وتبدأ بدراسة النحو الذى يشتمل على قدر كبير من دراسة الأدب .

ويبدأ التلميذ البوذى دراسته فى سن السادسة وينهيها فى حوالى العشرين ، ليبدأ دراسته العليا فى الشعر والإنشاء النثرى والمنطق والفلسفة والميتافيزيقيا

والطب .. الخ . وبعد أن ينتهى من هذه الدراسة قد يلتحق بواحدة من الجامعات البوذية إذا نجح في إمتحانات القبول الصعبة جداً .

والتعليم على مختلف المستويات يعتمد على الاستظهار والحفظ ، ثم تأتى بعد ذلك مرحلة المناقشة والتناظر والمجادلة فى معانى ما استظهر . وخضع الطلبة لنفس النظم كما كان الحال فى المدارس البراهمانية . أما علاقة التلميذ بأستاذه فتقوم على طاعته وعبادته وأدائه الأعمال حتى الحقيرة منها له .

ونظراً لأن الرهبان البوذيين ارتأوا الحياة المثالية فى النسك ، فقد عاشوا فى أديرة بلغت حوالى ٥٠٠٠ دير فى الهند . وفى كل دير مدرسة كان يؤمها نوعان من التلاميذ : خارجيون (وهؤلاء كانوا يسمون طلبة) ، وداخليون (وكانوا يسمون أطفالا) وكان (الأطفال) قد كرسوا حياتهم للحياة الديرية بما فيها من متطلبات زهدية قاسية . وعلى كل طفل أن يتخير راهباً ليكون مدرسه الخاص . ويتدرج الطفل فى مراحل التعليم حتى يصبح راهباً ماراً بسلسلة من الاحتفالات الدينية من سن الثامنة وتنتهى فى سن العشرين . ثم يبدأ حياة قوامها الدراسة المتعمقة والتفكير والتأمل والتدريس والوعظ .

وتتميز مدارس الأديرة بأنها كانت مفتوحة لكل الطبقات ، ولكن لم يؤمها إلا عدد يسير من شباب البوذيين ، كما أن عدد الرهبان والراهبات لم يكن كبيراً إذا قورن بالملايين العديدة من معتنقى الديانة البوذية .

تعليم البنات

قبل عام ٢٠٠٠ ق . م . درست زوجات البراهمان والنبلاء الفيدا . وبعد هذا التاريخ لم يسمح لهن إلا بمتابعة بعض الشئون المنزلية والأخلاق والسلوك الطيب ، ولم يدرس إلا عدد قليل جداً من النساء دراسات أدبية وهؤلاء كن فى نظر الهنود من أعاجيب الدنيا . وكان الشائع أن مكان المرأة البيت حيث تربى الأطفال وتعنى بشئون المنزل وتحفظ ممتلكات زوجها وترعاها . وخضعت البنات لتعاليم الوالدين ، ومن بعدهما يصبح الزوج معلمها .

وفى ظلال الهندوسية لم يسمح بالتربية النظامية إلا إلى عاهرات المعابد ، واشتملت الدراسة على تعليم الآداب والموسيقى والغناء والرقص والتمثيل والترنيم

فى احتفالات المعابد . كما كن يتدربن على قراءة الأفكار ، وكشف الطالع ، وصناعة العطور ، والتجميل وكذلك كشف المجرمين والجواسيس : وكان يقوم بالتدريس للعاهرات كهنة المعابد .

وقد سمح بوذا بنظام الراهبات ، وكانت أديرة الراهبات أقل عدداً من أديرة الرهبان ، كما كانت تحت إشرافهم ، وتحتل مرتبة أدنى : ويساورنا الشك فى نوع الدراسة التى أعطيت للبنات فى أديرة الراهبات ، ويلوح أنها كانت تشتمل على الفنون المنزلية والديانة والأخلاق .

الفصل السادس

مصر

تفاوت آراء العلماء عن قدم الحضار في مصر ، ويكاد يتفق كثيرون على أن ثقافة المصريين في العصر الحجري الحديث لم تضارعها ثقافة أخرى في العالم، فقد ترقت صناعة الأدوات الحجرية وتهذبت ووصلت إلى درجة عالية من الحدة والصقل ودقة الصنع . وقبيل نهاية هذا العصر ظهرت صناعات المعادن في مصر ، فكشفت الحفريات عن مثاقب ودبابيس ومزهريات من النحاس ، إلى جانب حلي من الذهب والفضة .

وفي مدخل العصور التاريخية عرف المصريون القدماء الزراعة ، فقد عثر في بلدة البداري — وما أكثر ما عثر فيها — على جثث دفنت في حوالي عام ٤٠٠٠ ق . م ، وقد حفظها جفاف الرمال وحرارتها ، فأبقى في أمعائها قشوراً من حب الشعير . ويقال إن المصريين في هذا التاريخ المبكر بدءوا ينظمون أساليب الري بعد أن قطعوا الغابات وتخلصوا من أفراس نهر النيل وتماسيحه . وعرف عن المصري الأول أنه كان شغوفاً بالتزين بالحلي والتعطر ، ويرتدي ثياباً بسيطة من الكتان ، وفي رأي أن الأولاد كانوا يظلون عرايا إلى سن الثالثة عشرة ، أما البنات فيدفعهن الخفر والحياء إلى تغطية ما حول الوسط . وكان لهؤلاء المصريين الأوائل كتابة مصورة ، واهتموا بتصوير ما يتصيدونه من حيوانات على الخزف الذي حمل أيضاً صوراً لنساء حزانى وأشكالا هندسية . ويرجع ماسبيرو فجر ثقافة المصريين الأوائل إلى ما بين ١٠٫٠٠٠ و ٨٠٠٠ سنة قبل الميلاد(١) . على أن التاريخ المدون عن مصر يبدأ من عام ٤٢٤١ ق . م .

---

(١) Maspero, G. : The Dawn of Civilzation : Egypt and Chaldea, p 43

من أى الأجناس المصريون ؟ ومن أين جاءوا ؟ سؤالان محل نقاش أيضاً . فهل هم من أصل آسيوى أو أفريقى ؟ وهل جاءوا مصر عبر السويس ؟ أو من مضيق باب المندب وجبال الحبشة ؟ وهل هم من جنس البحر المتوسط الذى هزم أقواماً سود البشرة كانوا يسكنون وادى النيل وحلوا محلهم ؟ أو أنهم عاشوا دائماً على ضفاف وادى النيل منذ أجدادهم الأوائل ومنذ أقدم العصور؟

ويرجح ول ديورانت نقلا عن ثقاة فى التاريخ القديم أن غزاة وفدوا أو هاجروا من غرب آسيا وجاءوا معهم بثقافة أرقى من ثقافة البلاد ، وتزاوجوا مع هؤلاء الأهلين الأقوياء ؛ وأنجبوا سلالة هجينة كانت مطلع حضارة جديدة كما هو الشأن فى جميع الحضارات . ثم أخذت هذه السلالات تمتزج امتزاجاً بطيئاً حتى تألف من امتزاجها فيما بين عام ٤٠٠٠ و ٣٠٠٠ ق . م . شعب واحد هو الشعب الذى أوجد مصر التاريخية(١) . ويقول برستد(٢) إن وادى النيل سكنته أقوام ترجع إلى حوالى ١٨,٠٠٠ سنة قبل الميلاد .

ويقسم تاريخ مصر القديمة إلى ثلاث دول : الدولة القديمة ، والوسطى ، والحديثة . عاش الأقوام حول شاطىء النهر منقسمين أقساماً ، ولكل قسم شعار واحد ورئيس واحد وإله واحد ، حتى جاء وقت اتحدت فيه بعض الأقسام مع بعضها ، ثم تكونت مملكتان إحداهما فى الشمال والأخرى فى الجنوب ، ويعزى إلى مينا — وهو شخصية ما زال الغموض يحيطها — أنه وحد القطرين ، وأسس عاصمة له فى منف ، وأعلن قانوناً عاماً أوحى إليه به الإله توت ؛ وبدأ عهد الأسرات فى مصر القديمة .

وفى حوالى ٣١٠٠ ق . م . وضع أمحوتب الطبيب المهندس تصميم أول بناء حجرى فى العالم هو هرم سقارة المدرج ، وكان مستشاراً للملك زوسر ،

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد بدران) : الجزء الثانى ص ٦٥

(٢) The Cambridge Ancient History, vol, 1 p, 40.

وتركت الأسرة الثالثة إلى جانب الهرم المدرج وهيكل زوسر الجنائزى تراثاً فى الطب ، وصناعة وفناً راقيين فى صناعات فخارية وخزفية رائعة . وعرفت الأسرة الرابعة ببناء الأهرامات الشامخة فى الجيزة ، والتى يرى فيها بعض المؤرخين تسخير المصريين لخدمة الفرعون ، وإن كان البعض الآخر يعزو هذا العمل الضخم إلى ضمان عودة القرينة — الكا — إلى الجسم فيستطيع الفراعنة المدفونون فى الأهرامات أن يعودوا إلى الحياة ويؤمنوا رعاياهم عند البعث . وكان المصريون القدماء يرون القرينة صورة مصغرة للجسم نفسه وأنها يضمن لها البقاء كاملا إذا ما احتفظ بالجسم آمناً من الجوع والتمزيق والبلى . وكان لابد أن يقدم للقرينة الغذاء والكساء وما تحتاجه من خدمات بعد موت الجسد . ولذلك أعدت المقابر بما يحقق للقرينة كل ما تريد ، فنقشت على الجدران رسوم ، وحفرت نقوش وصنعت تماثيل ، إلى جانب دفن الأسلحة والمعدات مع الجثة . واعتقد المصرى القديم أن رسم صورة لحقل يحرث يمكن أن يتحول إلى حقل حقيقى ينبت غذاء للقرينة . ولذلك اكتست جدران المقابر بالرسوم والصور لحيوانات وخدم وحشم وموائد بسطت عليها أشهى الأغذية .

وعمد المصرى القديم كى يحافظ على الجثة إلى تحنيطها ، ويقول هيردوت « أول ما يفعله المحنطون أن يخرجوا المخ من المنخرين بخطاف من الحديد ، فاذا ما انتزعوا جزءاً منه بهذه الطريقة أخرجوا ما بقى منه بادخال بعض العقاقير فيه ، ثم فتحوا فتحة فى جنب الميت بحجر حاد ، وأخرجوا منها جميع أحشائه . فاذا ما غسلوا البطن ونظفوه بنبيذ النخل رشوا عليه العطور المسحوقة ثم ملأوا البطن بالمر النقى وبعطر العشبة وغيره من العطور ، وأعادوه بالخياطة إلى ما كان عليه من قبل ؛ فاذا ما فعلوا هذا كله غمروه فى منقوع التطرون وتركوه فيه سبعين يوماً ، وتركه أكثر من هذا الوقت مخالف للقانون . فاذا انقضت هذه الأيام السبعون غسلوا الجثة ولفوها كلها فى أحزمة من القماش

---

(١) المرجع السابق ص ٧٢

المشمع ، وغطوا هذا القماش بطبقة من الصمغ الذى يستعمله المصريون عادة بدل الغراء . وبعد أن يتم هذا كله يسترد أهل الميت الجثة ويصنعون لها صندوقاً من الخشب على صورة إنسان ، فإذا ما أتموا صنعه وضعوا الجثة فيه وأحكموا إغلاقه ، وأودعوه لحداً وهو واقف يستند إلى جداره . وبهذه الطريقة يعالجون الأجسام التى يريدون الاحتفاظ بها علاجاً يكلفهم أبهظ النفقات» .

واستمرت الدولة القديمة من ٣٥٠٠ ق . م إلى ٢٦٣١ ق . م وشملت الأسر من الأولى إلى السادسة ، وأعقبتها فترة من الفوضى .

وجاءت الدولة الوسطى (٢٣٧٥ ق . م إلى ١٨٠٠ ق . م) وشملت الأسر من الحادية عشرة إلى الرابعة عشرة . وكان من أشهر ملوك الدولة الوسطى أمينمحيت الأول مؤسس الأسرة الثانية عشرة ، وفى عصره ازدهرت الفنون وبلغت درجة من الإتقان لم تبلغها من قبل . ومن مشاهير ملوك الدولة الوسطى أيضاً سنوسرت الأول الذى حفر قناة تصل بين النيل والبحر الأحمر وصد هجمات النوبيين . واستطاع سنوسرت الثالث من بعده أن يخضع فلسطين لمصر . وانتهت الدولة الوسطى بفترة من الفوضى والنزاع على الحكم حتى غزا مصر الهكسوس . واستطاع هؤلاء الرعاة الأسيويون أن يقضوا على الكثير من مظاهر الحضارة المصرية ، كما حرقوا مدناً ونهبوا ثروات كثيرة .

وبطرد الهكسوس على يد أحمس بدأ عصر الدولة الحديثة ، أو عصر الإمبراطورية ، ويشمل الأسر من الثامنة عشرة إلى العشرين (١٥٨٠ ق . م إلى ١١٠٠ ق . م) . ومن ملوك هذه الدولة تحتمس الأول الذى مد حدود مصر شمالا إلى سوريا ، وأخضع كل البلاد الواقعة بين ساحل البحر وقرقميش ووضع الحاميات . وفرض الجزية . وحكمت بعده ابنته حتشبسوت وأخوها — زوجها — تحتمس الثانى . غير أن حتشبسوت نحت زوجها عن الحكم واستأثرت به : ولم تعترف حتشبسوت بأنها تقل عن الملوك الذكور ، بل رسمت نفسها على الآثار — إرضاء لرغبة عندها وإرضاء لرغبات شعبها —

فى صورة محارب ذى لحية ، مستأصلة فى الرسم ثدييها ، وسميت « إبن الشمس » و « سيد القطرين » . كما ارتدت ملابس الرجال والتحت بلحية مستعارة عندما كانت تقابل رعاياها . ويرجع الفضل لحتشبسوت فى إرسال بعثة إلى بونت (الصومال) لجلب البخور وفتح أسواق جديدة بهذه الأنحاء ، وهى صاحبة الدير البحرى ، ومصلحة ما خربه الهكسوس ، وباكورة من دفن فى وادى الملوك من الفراعنة .

وخلفها شاب فى الثانية والعشرين من عمره هو تحتمس الثالث بطل مجدو وهازم العاصين والثائرين ، وفاتح أرض واسعة فى غربى آسيا . وفى خلال خمس عشرة حملة أخضع تحتمس الثالث شرق البحر المتوسط ، مكوناً إمبراطورية ضخمة قصبتها (طيبة) التى نعمت بعصر ذهبى من رغد العيش . وبفضل أسطوله أصبح لواء الزعامة فى البحر المتوسط لمصر . ويعزى إلى أمنحوتب الثانى أنه عاد إلى (طيبة) بعد غزوة فى شرق البحر المتوسط بجر فى ركابه سبعة ملوك أسرى . ودامت سيادة مصر الحربية ودام ازدهارها فى الفنون زهاء قرن كامل من الزمان ، نعم فيه آلهة طيبة بالقرابين والهياكل المغطاة بالذهب . ثم بدأت الرياح تأتى بما لا تشتهى السفن ، وبدأ عصر الاضمحلال ، ثم خضعت مصر فريسة للغزو من الشرق والغرب والشمال .

الديانة والفلسفة

قدس المصريون القدماء الحيوانات ، ويقول ماسبيرو إنه عندما عاش المصريون فى زمن ما قبل التاريخ منقسمين إلى أقسام ، اتخذ كل قسم حيوانا يطعمه إلى جانب الإله الخاص به . وقد قدس كل قسم حيوانه إما رهبة منه فيتقى شره ، أو رغبة فى استرضائه لما يجلبه له من خير ، فقد قدسوا التمساح والأسد ، كما قدسوا العجول والكباش . أما فى العصور التاريخية فقد آمن المصريون بأن الحيوانات التى عبدوها قد حلت فيها أرواح الآلهة التى كان عليها أن تسكن جسداً تتجسد فيه عند هبوطها إلى الأرض ، فالنسر مثلا لم يكن هو

نفسه هوروس الإله ، ولكنه مأوى لبعض أسرار هوروس(١) . على أن عقيدة التجسد هذه لم تقتصر على تجسد الإله فى حيوان ، فتارة تجد هوروس متجسداً إنساناً ، أو إنساناً له رأس نسر ، أو نسراً له رأس إنسان . ثم أحل المصريون القدماء روح الإله فى أكثر من حيوان . فتارة فى عجل ، وأخرى فى تمساح ، وثالثة فى قطة ، ورابعة فى طائر ، وتطور الأمر إلى أن أصبحت العبادة لا تقتصر على حيوان واحد من بين القطط مثلا ، ولكنهم عبدوا القطط جميعاً .

وآمن المصريون القدماء بأن هذه الحيوانات التى عبدوها تعلم الغيب ، وتثيب وتعاقب ، بل إنها تتكلم لتنقذ شخصاً على وشك الهلاك . وكما تكلمت الحيوانات المؤلهة والطيور ، فقد تكلمت بعض النباتات كالأشجار التى حلت فيها أرواح الآلهة ... « وبينما كان فرعون جالساً ذات مرة مع زوجته التى كان يحبها حباً جماً تحت إحدى الشجرات المقدسة فى سرور وسعادة ، إذ بالشجرة تنحنى على الملك وتسر فى أذنه أن زوجته خائنة (٢) » .

وعبد المصريون شجرة الجميز والنخلة . وقدموا للشجر قرابين من الخيار والعنب والتين . ثم ارتقت بعد ذلك هذه العقيدة وتقدمت فى مسار الفلسفة حتى قررت أن الإله يحل فى كل كائن حى ، بل فى كل جزئية من جزئيات الطبيعة ، وأنه ذو مظاهر متعددة .

وكان لكل مقاطعة أو قسم أو جهة إلهها الذى يتحمس له عباده ويحاربون دفاعاً عنه ، ثم تطور الأمر فأصبحوا يحاربون من أجل نشر عبادته . وهذا ما فعله حاكم مدينة (ليتوبوليس) الذى بسط سلطان إلهه هوروس على ما جاوره من مقاطعات فى الوجه البحرى . وتروى الأساطير أن سلطان هوروس امتد جنوباً ولكنه لم ينعم طويلا بهذا المجد ، فقيض له عدو لدود هو الإله سيت إله الشر . وتجسد سيت فى حيوان ذى أربع ، كريه المنظر ، حقد على

( ) محمد غلاب الفلسفة الشرقية . ص ٣٣

(٢) Maspero : op. cit., pp. 120-121

جمال عيني هوروس — وكانت الشمس عينه اليمنى والقمر عينه اليسرى ، إحداهما تضيء العالم نهاراً والأخرى تضيئه ليلا — وتعارك سيت مع هوروس وضربه مراراً في عينه ، فكانت الشمس تكسف ، والقمر يخسف . وطالت الحرب بينهما .

ثم ظهرت آلهة أخرى وقفت بجانب هوروس (أحياناً تكتب حوريس) منها توت وإيزيس وأوزوريس . وانتصر أوزوريس ،وقال الكهنة إن انتصار أوزوريس على غيره من الآلهة حتى على هوروس مرجعه أن الأخير ابن لأوزوريس ، ثم تزوج أوزوريس من إيزيس وعينا توت وزيراً . ثم كون أوزوريس وإيزيس وتوت مملكة إلهية،غير أن سيت إله الشر دبر حيلة ضد أوزوريس وألقاه في النيل ، ولما أنقذته زوجته فاجأها سيت وقطع زوجها قطعاً بلغت ثنتين وسبعين ، ورمى كل قطعة في مقاطعة من مقاطعات مصر . غير أن الزوجة الوفية إيزيس بمعاونة آلهة أخرى جمعوا هذه القطع وقرأوا عليها التعاويذ ، حتى عادت إلى الحياة خائرة القوى ضعيفة . وبمجرد أن أنسل هوروس ترك أوزوريس الأرض ليكون إلهاً للموتى ، مخلفاً مكانه هوروس الذى حقق الهزيمة الكاملة القاضية على إله الشر سيت ، ولم ترض إيزيس أن يقتل هوروس عمه سيت ، غير أن هذا الإله أقام دعوى أن هوروس ليس إبناً لأوزوريس ومتهماً إيزيس في شرفها « ومطالباً بأحقيته بمكان أوزوريس . وبفضل دفاع توت ثبتت بنوة هوروس لأوزوريس ؛ على أن النزاع ظل محتدماً .

ونهض فرعون جرىء هو مينا ، وأعلن أن هوروس حل في جسده ، كما أعلن أن سيت أيضاً حل في جسده ، وعليه أن ينفذ أمر الإلهين المتنازعين ، فضم الوجهين البحرى والقبلى ، وأصبح ملك القطرين ، ومصدر (الخير والشر) و (النور والظلمة) . وبتألية الفرعون حياً أصبحت عليه التزامات ، لعل أهمها مباشرة الطقوس الدينية اليومية ؛ حتى يستمر النيل في مده مصر بالحياة ، وحتى يستمر الزرع ينبت والشمس تشرق وتغرب . وعبد المصريون

الفرعون حياً حتى كان أشدهم قرباً منه وأكثرهم حظوة ينال شرف شم قدمى الفرعون ، وذهل المصرى القديم عندما وجد الملك يموت .. الإله حق عليه ما يقع لكل إنسان ، وقد ظنوه خالداً ... وأفتى الكهنة أن الفرعون لا يموت كما يموت الناس ؛ فاذا ما عجز جسمه المادى عن القيام بالأنشطة العادية يخرج منه السر الإلهى أو الروح القدس ليحل فى جسم ابنه الشاب الممتلىء حيوية. على أن الفرعون بعد موته يظل ينصح ابنه الحى ،ويوجهه فى أمور الحكم من مكان إقامته فى مملكة الموتى ، مملكة أوزوريس . وكان المفروض أن تعود الروح — متى شاءت — من عالم الموتى إلى عالم الأحياءمن خلال فرجة فى القبر ، فتخرج إلى الجسد الذى يجب أن يكون دائماً مهيئاً لاستقبالها ، ولذلك عنى المصريون أشد العناية بالتحنيط ، ثم صنع التماثيل ، وإلا تاهت الروح وتشردت إذا حل التحلل بالجسد . وكان الطريق إلى مملكة أوزوريس تحت الأرض محفوفاً بالكثير من المشاق والمخاطر ، فكان الدخول إليها عسيراً حتى على الفرعون نفسه .

وظهر فى نهاية الدولة القديمة إله من مدينة الشمس (هليوبوليس) صارت له السيادة بفضل تحالف كهنته مع ملوك منف . وسمى هذا الإله « رع » . وكان رع يزور الملكة ليلا حتى تحمل الفرعون الجديد ، وبذلك أصبح رع الأب المباشر الفعلى لكل الفراعنة ، كما كان رئيس الآلهة الأخر ، وهم : توت إله السماء ، وإيزيس إلهة الأرض المخصبة ، وأوروريس النيل ، وجيب الأرض ، وسو الهواء ، وتيفنيت الفراغ ، وسيث الصحراء ، ونفتيس الأرض القاحلة .

وكانت السلطة لرع ، ولكن فى نهاية الأسرة السادسة كان حكام الأقاليم قد نجحوا فى التمرد على سلطة الفرعون ، وعلى رع ، وأخذ كل منهم يعبد إلهاً محلياً فخمه وعظمه ومنحه أرق الألقاب وأسماها ، وسادت فوضى وتساءل نفر من الناس عن قوة رع ، وكيف يترك دماء تسيل ، وخراباً يحل ، ولا يستخدم سلطته ككبير للآلهة ، فيمنع تناحر الخلق وتنافس حكام المقاطعات ؟

ولكن رع لم يفعل شيئاً ، وزاد تشكك المتشككين ، الذين رأوا الإله الكبير تقع عليه الإهانات ، ومع ذلك فالشمس تشرق وتغرب ، والنيل يفيض والأرض تنبت زرعاً .

وكان هناك إله محلى صغير هو آمون إله طيبة ، وعندما تولى عرشها ملك جرىء قوى (امنمحعت الأول) فرض إله مدينته على مصر كلها ، وضرب بيد من حديد على الفوضى ، وأعاد هيبة الفرعون والإله ، وبالتبعية استرجع كهنة الإله سلطانهم . وزاد هذا السلطان حتى بدأ الفرعون نفسه يخشاهم . وفكر الفراعنة فى موقفهم إزاء كهنة آمون ، وتوصلوا إلى إضعاف هذه السلطة باضعاف سلطة الإله نفسه ، ولن يتأتى هذا إلا باعادة مجد آلهة زال نفوذها . ولهذا نجد تحتمس الرابع يقول : إن أبا الهول — وهو إله قديم عرف فى عصور ما قبل التاريخ وكان يمثل كائناً بشعاً مخيفاً لم ينظره أحد ولكنه كان يظهر من وقت لآخر ليبث الرعب والفزع فى قلوب البشر ، ولهذا عبدوه حتى يتقوا شره — جاءه فى نومه وأمره بازالة الرمال التى تغطى تمثاله . فأزالها وبنى المعابد لعبادته . كما أحيا أمنحتب (أمنوفيس) الثالث عبادة رع ، ومزجها بعبادة آمون ، وأصبح الإله هو (أمون — رع) غير أن الفرعون الشاعر أمنحتب الرابع لم يعجبه هذا الخلط فى الآلهة ، وهذا العهر المقدس ، وهذا الهذيان العقائدى ، فخرج على البشرية بدين جديد ، بدأه بسحق عقائد آمون كلها واضطهاد كهنته ، بل أنشأ عاصمة جديدة لإلهه الجديد (آتون) وغير إسمه إلى إخناتون بدلا من إسمه السابق المنتسب للإله آمون ، وإخناتون تعنى « آتون راضى » . ورأى أخناتون أن إلهه رب الأمم كلها ، وآتون الشمس مصدر الضوء ومصدر كل حياة على الأرض ، وبنى عاصمة جديدة أطلق عليها « أخيتاتون » أى مدينة أفق آتون .

وكان أول داع للتوحيد عرفته البشرية مؤمناً كل الإيمان بعقيدته ، ولكن فى تعصب طاغ على غيرها من العقائد . وتسرع فى إصدار أحكامه بتخريب كل ما يحمل إسم آمون ، مما أغضب فئات كثيرة ، متناسياً كل ما جبل عليه

المصريون من حب لآلهتهم التى أعدمها محرماً عبادتها ومهدماً هياكلها . وقام الكهنة الذين فقدوا كل شىء يتآمرون عليه فى الظلام ، وانضم إليهم أصحاب الحرف التى اندثرت باندثار الهياكل .. بل إن القواد وكبار القوم حقدوا عليه : لما وجدوه فيه من إهماله لشئون الدولة إهمالا أدى إلى تفكك داخلى وضعف فى الخارج على حساب اهتمامه بنشر عقيدته . وبينما هو ينعم بحياة سعيدة هادئة مع زوجته الجميلة نفرتيتى وبناته السبع غزا الحيثيون بلاد الشام ، وكانت خاضعة لمصر . وانقطع سيل الذهب الذى كانت تجبيه مصر جزية من الولايات الخاضعة لها ، وبدأ الفقر ينتشر مع انتشار كراهية الكهنة وغيرهم نحو أخناتون .. ومات الملك الشاعر فى الثلاثين من عمره عام ١٣٦٢ ق . م . وخلفه بعد عامين توت عنخ آتون الذى غير إسمه إلى توت عنخ آمون ، وأعاد عاصمة الملك إلى طيبة ، وأزيلت آثار آتون وأخناتون الذى كان يسمى حينئذ « المجرم الأكبر » . وخلف توت عنخ آمون — الذى ترك كنوزاً هائلة تطوف العالم اليوم وتذهل الناس بروعتها وتلهم المصممين والفنانين — القائد العسكرى حور محب الذى أعاد لمصر ممتلكاتها ، ثم جاء بعده سيتى الأول صاحب بهو الأعمدة فى الكرنك . وآخر الفراعنة العظماء كان رمسيس الثانى الذى ملأ خزائن مصر بالذهب الذى استخرجه من جوف أرض بلاد النوبة بعد أن أخضعها ، ثم أخضع البلاد الأسيوية ونال نصراً هائلا فى قادش عام ١٢٨٨ ق . م . وهناك رأى يقول : إن رمسيس الثانى هو فرعون موسى . وذريته حكمت مصر زهاء قرن من الزمان ، فقد أنسل مائة وخمسين ، بل أنه تزوج من بعض بناته ليلدن نسلا قوياً .

وفى عهد رمسيس الثالث بدأ يعود النزاع المرير على الثروة والسلطة بين رجال الدين والفرعون .. وشارك الكهنة فى استنزاف ثروات الدولة على حساب طبقات الشعب الكادحة . وبلغت سلطة الكهنة أن تولى أحدهم الحكم ، وتحولت الإمبراطورية المصرية إلى حكومة دينية يفتعل الدين فيها ما شاء له الهوى . وباسم الدين والكهنوت تقلصت الحياة ، وبدأ معين الثروات ينضب

وتزداد البلاد فقراً : فلم يكن الكهنة على مقدرة سياسية أو عملية تتيح لهم الإبقاء على الثروات .

وبينما مصر تهوى تدريجياً ، كانت شعوب فى غرب آسيا وشرق البحر المتوسط تنمو ، مثل بابل وأشور وفارس وفينيقيا وسوريا وفلسطين . كما بدأت معالم الحضارة تطل على جنوب شرقى أوروبا ؛ فاستولى الدوريون على جزر بحر إيجه وكريت ، وازدهرت التجارة مع بلاد جنوب أوروبا كايطاليا و أسبانيا. ثم بدأت أمواج الغزو الخارجى تدق أبواب مصر ، فغزاها الليبيون من الغرب عام ٩٤٥ ق . م ، والأحباش من الجنوب عام ٧٣٢ ق . م ، والأشوريون من آسيا عام ٦٧٤ ق . م ، ثم الفرس من الشرق عام ٥٢٥ ق . م ثم الإسكندر آتياً من آسيا عام ٣٣٢ ق . م ، ثم تحولت مصر إلى مزرعة كبرى للقمح تعمل لحساب روما فى عام ٣٠ ق . م .

الحياة الاجتماعية فى مصر الفرعونية

لم يكن فى مصر الفرعونية نظام طبقى كالذى عهدناه فى الهند ، ولم يتحكم ميلاد الفرد فى وضعه فى طبقة معينة لايستطيع الخروج منها . ومع ذلك فقد عهدنا طبقية ، ولكنها مفتوحة إلا من الإنتساب لأسرة الفرعون الذى ألهه المصريون فى أوقات من تاريخهم .

وعلى رأس المجتمع المصرى القديم كان الفرعون المؤله وعائلته وكبار رجال البلاط . وتأليه الفرعون أعطاه الحق فى حكم الناس الذين وجبت عليهم طاعته وتقديسه . والفرعون هو مصدر الحكمة والمعرفة(١) .

ويلى هذه الطبقة الكهنة وبعض النبلاء ، وهم يكونون الارستوقراطية الإجتماعية والفكرية فى مصر ، ومن كبار رجال هذه الطبقة القواد العسكريون خصوصاً فى العصور التى حققت فيها مصر نصراً عسكرياً . وقد كون العسكريون طبقة تلت مباشرة الكهنة . ثم نجد طبقة من كبار التجار وأصحاب

---

(١) Thut, I. N. The Story of Education, pp. 73-74

المهن الأثرياء ، وهؤلاء كونوا الطبقة المتوسطة . ثم تأتى طبقة قوامها الحرفيون والرعاة والفلاحون والعبيد . وتكون هذه الطبقة الأخيرة السواد الأعظم من سكان مصر ، ولم يترك لنا أفراد هذه الطبقة ما يستدل به على نظام حياتهم اليومى إلا القدر اليسير ، فلم يكن معقولا أن تحوى قبورهم ، فى تواضعها الشديد ، آثاراً . وتوجد فى داخل الطبقة الواحدة درجات ، فالكهنة لم يكونوا كلهم فى درجة واحدة لا من حيث المركز ولا من حيث الثراء . ومع ذلك تشير الكتب التاريخية إلى أن ربع المدفونين فى مقبرة أبيدوس الهائلة كانوا من الكهنة . كما تحدثنا هذه الكتب عن ١٠٧,٠٠٠ أسير كانت الهياكل والمعابد الدينية تمتلكهم ، وكان عدد سكان مصر حوالى سبعة ملايين نسمة .

وكان التفاوت واضحاً بين حياة علية القوم وسواد الشعب ، تفاوت فى الملابس والغذاء والسكن ، ثم وقت الفراغ . وكان من الممكن أن ينتقل فرد من طبقة إلى أخرى ، كما بينت سابقاً ، ولكن بعد جهد كبير . وقد نالت النساء منزلة مرموقة فى المجتمع المصرى القديم ، فقد تساوت النساء مع الرجال فى الطبقة الواحدة التى ينتمون إليها . وكانت هناك آلهة منهن عبدها الشعب .. بل إن فى عقود الزواج شرط طاعة الزوج لزوجته ، كما كانت النساء يمتلكن ويورثن .

كان المستوى الأخلاقى عالياً . وقد روعى هذا بدقة كما تنبئنا بذلك الكتابات الأدبية وما خلفه المصريون من عديد من الحكم والنصائح ، ففى بردية موجهة إلى الأطفال : « ينبغى لك ألا تنسى أمك ... فقد حملتك طويلا فى حنايا صدرها وكنت فيها ثقيلا ، وبعد أن أتممت شهورك ولدتك ثم حملتك على كتفها ثلاث سنين طوالا وأرضعتك ثديها فى فمك ، وغذتك ، ولم تشمئز من قذارتك . ولما دخلت المدرسة وتعلمت الكتابة كانت تقف فى كل يوم جانب معلمك ومعها الخبز والجعة جاءت بها من البيت » .

وكان أفراد الشعب يقنعون بزوجة واحدة ، ولكن كان للملوك والأمراء

وبعض النبلاء زوجات ، ولم يكن أمراً غير عادى أن يتزوج الملك أخته أو ابنته . وكان الطلاق نادراً إلا فى عهد الاضمحلال ، وكان من حق الزوج أن يخرج زوجته من بيته دون أى تعويض إذا ارتكبت الفحشاء . ويلوح من بعض النصوص أن المرأة هى التى كانت تخطب الرجل وهى التى تطلب تحديد مواعيد اللقاء . وكثيرات من البنات تزوجن فى سن العاشرة(١) .

وكان الرجال والنساء على السواء يتزينون ويتحلون ، ولم يكن هذا فى عصر الرخاء قاصراً على طبقة واحدة .. وكان لكل رجل خاتم فى أصبعه ، ولكل امرأة قلادة تزينها . ولعل ما تركه المصريون القدماء من الحلى المحفوظة فى المتاحف اليوم لأكبر دليل على التقدم الفنى مما أصبح من (موضات) عصرنا .

التربية فى مصر القديمة

نظراً لتعقد المجتمع والحياة المصرية القديمة . كان لابد للمصرى أن يتقدم خطوات أبعد من الإجراءات التربوية البسيطة التى كانت موجودة فى مجتمعات أقل فى المستوى الحضارى . ولتعقد الحياة المصرية القديمة فلم يكن من المستطاع أن يكتسب الفرد الخبرات اللازمة لخلقه عضواً فى المجتمع من مجرد عمليات تقليد الكبار . ولهذا فان تعليماً ونظاماً مدرسياً معيناً كان لابد من وجوده . وفتحت مدارس ومعاهد علمية ، طرق أبوابها التلاميذ ليكتسبوا الخبرات الثقافية والتكنولوجية اللازمة لمجتمع ضرب سهماً وافراً فى التقدم الحضارى وخاصة فى ميدان الصناعة . على أن غرض المدارس بصورتها النظامية كان أكثر اهتمامه بالأمور المتعلقة بتعلم اللغة والأدب وأيدولوجية الدولة . وقد أخضع الكهنة لنفوذهم الفنون والحرف والعلم ومختلف المناشط الفنية العليا فى الدولة . ولم تكن هذه الفنون والحرف تعلم فى المدارس لكل من يريد تعلمها ،

---

(١) Mulhern, op. cit., pp. 65-66.

بل تدخلت طبقة الكهنة فى الحد من دارسى الرسم والنحت والفن المعمارى والقانون والطب والهندسة ...الخ . وقصد الكهنة من ذلك إلى ربط هذه الفنون والمهارات بعجلة التقدم الحضارى فى المجتمع المصرى القديم : فهم المسيطرون على توجيهها وتحديدها ، بل عمل الكهنة بسلطاتهم الواسعة المطلقة على صهر الاتجاهات العلمية والفنية والحرفية فى بوتقة التقاليد التى كانوا هم أنفسهم يوجدونها ويعملون على تنميتها . وكان الخروج على هذه التقاليد كفراً وزندقة بل ثورة على الإله .

غرض التربية

كان غرض التربية كما ظهر فى التعليم النظامى فى المدارس يهدف إلى تنمية ثقافية وتنمية مهنية . وكان هناك فنون وحرف كثيرة جداً (بالقياس إلى غير مصر من الدول فى ذلك الوقت المبكر من تاريخ الإنسان المؤرخ) ، وكانت فى أيدى جماعات من الكهنة يحتلون درجات دنيا من طبقتهم . ولنا أن نتوقع سيطرة الكهنة ، فكان جل عمل هؤلاء الفنانين والحرفيين فى الأهرامات والمعابد والمقابر ، أى حيث يدفن الفرد فى إنتظار عودة (الكا) إليه ، والموت والدفن والبعث أمور من اختصاص الكهنة .. طبعاً .

ونلمح فى التاريخ المكتوب عن مصر القديمة تكوين نقابات مهنية ونشأة (ورش) لصناعة أدوات ومهمات ومعدات الدفن بكميات هائلة . ولعلك تلمح ما للدفن من أهمية فى حياة المصرى القديم[3] ، فقد كانت للموت تجهيزات ومتطلبات عاش عليها عدد كبير من أصحاب الحرف والمهن والفنون . ولأهمية متطلبات الدفن ، وخوفاً من استغلال التجار لها ، فقد كانت لها تسعيرة رسمية . ولاتساع علاقات مصر بدول العالم المعروف وقتئذ والتى كانت بينها وبين مصر صلات ، ولتقدم مصر الفنى والصناعى — فقد انهالت الطلبات على المنتجات المصرية ، وقد أدى هذا إلى نمو التربية المهنية ، وكان هناك فنيون على مستوى عال[4] ، وفنيون يمكن أن نطلق عليهم بالتعبير الحديث المنفذين .

وكان للكهنة طبقة أوضحت التفاوت فى درجاتهم ، وكان منهم المتخصصون فى الطب والمكونون لجماعة الأطباء . ولم يكن هناك محامون بالمعنى العصرى ولا قضاة ، فكان صاحب وظيفة كبرى يحكم فيما يعرض عليه ، ومن فئة الموظفين الكبار تكونت جماعة القانون ، الذين لهم حظوة عند الفرعون ، أما الكتاب الذين يتمثلون فى (الكاتب المصرى) الذى نعهده فى التماثيل والرسوم جالساً القرفصاء ، فكان عددهم كبيراً ، وعليهم مسئولية المحافظة على سجلات الدولة والمعابد وكتابة المراسلات .

ويتضح الاتجاه العملى المهنى فى التربية المصرية القديمة ، لكن فوق كل هذا كان على هذه التربية أن تحافظ على المدنية المصرية بالمحافظة على التراث الثقافى ، فهدفت التربية إلى هذا عن عمد لتحقيق أغراض محددة .

المناهج

(ا) القراءة والكتابة : تحددت المناهج بحاجات المدنية المصرية ، كما عملت المناهج على تحقيق الأهداف التربوية ، واشتملت المناهج على قراءة وكتابة المخطوطات ، وقد اعتقد المصريون أن إلهم توت هو الذى اخترع الكتابة ثم علمها لسكان الوادى الأوائل ، والظاهر أن أقدم الكتابات المصرية كانت تصويرية ، فتعبر عن الشىء برسم صورة له ، ولما كانت بعض المعانى مجردة إلى حد يصعب تصويرها تصويراً حرفياً فقد استعيض عن التصوير بوضع رموز للمعانى ، فمثلا مقدم الأسد يعبر عن السيادة ، وفرخ الضفدع عن الآلاف ... بل إن مجموعة صور كانت تعبر عن لفظ واحد ، فكان الكاتب يقطع الكلمة الصعبة مقاطع ويبحث عن الألفاظ المشابهة لهذه المقاطع نفسها فى النطق والمغايرة لها فى المعنى ، ويرسم مجموعة الأشياء التى توحى بها أصواتها ، حتى استطاع فى آخر الأمر أن يعبر بالعلامات الهيروغليفية كل ما يريد .. ثم حدث تطور فاستخدمت الصورة لتدل على حرف ،

والعلامة الدالة على اليد (وهى تنطق بالمصرية القديمة ديت) أصبحت تعنى (د) أياً كان تشكيلها ، والعلامة الدالة على الثعبان تعنى حرف (ز) .. إلخ(١) . وأصبح هناك أربعة وعشرون حرفاً هجائياً انتقلت مع التجارة الفينيقية إلى البلاد الواقعة حول البحر المتوسط . هذا، ويقول برستيد : إن المصريين عرفوا الحروف الهجائية قبل غيرهم بخمسة وعشرين قرناً(٢) . ومع وجود الحروف الهجائية إلا أن المصريين لسبب مجهول ، استمروا يخلطون بينها وبين الصور الدالة على الرموز . على أن فرقاً كبيراً يلحظ بين اللغة المكتوبة واللغة العادية التى يتعامل بها الناس فى حياتهم العامة ، ولذلك كانت هناك لغتان .

وكانت مهنة الكاتب الخطوة الأولى للترقى إلى المناصب الكبرى ، فتعلم الكتابة لم يكن سهلا ميسوراً إذا عرفنا أنها تتكون من ٥٠٠ رمز ، ولذلك فكان الكتاب يعفون من الأعمال اليدوية ، وينالون منحاً ملكية . وينصح أب ابنه ليكون كاتباً فيقول له : « لم أر مطلقاً الحداد أصبح سفيراً ، ولا الصائغ مبعوثاً ، ولكنى رأيت الحداد يتلظى بالنار أمام الفرن ، وأصابعه كالتمساح ورائحته أقذع من السمك والبيض »(٣) . وفى آراء تاريخية أن المثقفين من المصريين القدماء هم الذين تمتعوا بحريات شخصية .

ولاتصالات مصر بالخارج فقد اشتمل المنهاج على تعلم لغات أجنبية ؛ ليصبح الكاتب قادراً على كتابة مراسلات لأجزاء الإمبراطورية المترامية . وقد استخدم الكتاب ورق البردى المستخرج من نبات البردى الذى كان ينمو على شاطئ النيل ، ولعل كلمة papyrus هى التى اشتقت منها كلمة paper أى الورق . وكان المصريون يصنعون حبراً أسود لا يتلاشى : بمزج الصناج

---

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد بدران) : قصة الحضارة - الجزء الثانى ص١٠٨-١٠٩

(٢) Breasted, J. H. : A History of Egypt, p. 32.

(٣) Mulhern, J. ,op. cit. p. 74

والصمغ النباتى بالماء على لوحة من الخشب . أما القلم فكان قطعة بسيطة من الغاب يعالج طرفها ليصلح للكتابة .

(ب) الأدب : خلف المصريون ثروة من المخطوطات وما يمكن أن نطلق عليه كتباً مدرسية ، حوت حكايات خرافية ، وأخبار الرحلات وسيراً شائقة من أعمال مشاهير الرجال . وأهم الكتب هى : كتب الأمثال ، والتعليم الخلقى ، والمواعظ ، والسلوك الطيب . فهذه « تعاليم بتاح حوتب » التى يرجع تاريخها إلى عام ٢٨٠٠ ق . م . والتى تؤكد أن مصر بدأت الفلسفة الأخلاقية فى العالم . ولعل أقدم ما بقى من الأدب القديم هو « نصوص الأهرام » وقد نقشت على جدران أهرامات الأسرتين الخامسة والسادسة ، وهى موضوعات دينية ورعة . وقد حفظت لفافات من البردى فى قوارير ترجع إلى حوالى ٢٠٠٠ ق . م ، وفيها قصص يراها بعض المؤرخين قريبة الشبه جداً بقصة روبنسن كروزو ، وأخرى شبيهة ابسندريلا ... ومن القصص ايلمصرى القديم « سنوحى » و « الملاح الغريق » .

وإلى جانب دراسة هذا الأدب كان التلاميذ يدرسون الأغانى والأهازيج الدينية ، وكانوا يستخدمون الناى والقيثارة ضمن آلات موسيقية أخرى . وكان الأدب الدينى محور الدراسة فى كليات المعابد . وبلغ التعمق فيه درجة عالية .

(ج) العلوم : وكان على كهنة المستقبل أن يدرسوا إلى جانب مناهج الأدب مناهج فى العلوم . ودراسة العلوم حتمتها الحياة المصرية وطبيعتها ، بحكم اعتماد المصريين على النيل ، وحسابهم للأعياد الدينية ، وبنائهم لمقابر شاهقة تحفظ جسد الفرعون ، ثم تحنيطهم الجثث حتى تعود (الكا) إليها . ويرى بعض المؤرخين أنه مع التقدم الذى يثير الإعجاب والذى أحرزه المصريون القدماء فى العلوم ، إلا أن السحر والخرافات قد أثرا فى إمكانية إحراز تقدم وتفوق أكثر . ويلوح أن السحر والخرافات تدخلا فى كل فروع العلوم إلا فى الرياضيات .

ويكاد الكهنة يستأثرون بالعلوم ، فكان معظم العلماء منهم ، وساعدهم على ذلك فراغ طويل أهلهم للبحث والدراسة ، بل إنهم يرجعون العلوم واختراعها إلى الإله توت (تحوت) إله الحكمة في حوالى ١٨,٠٠٠ ق . م ، حينما حكم مصر ثلاثة آلاف سنة . والثابت تفوق المصريين في الرياضيات التي ساعدتهم في بناء الأهرامات ، وقياس الأراضي التي كان النيل يغمرها ، وفي حساب الأوقات .

وقد عرف المصريون عمليات الضرب ، ويلوح أنهم لم يعرفوا طريقة القسمة في رأى بعض المؤرخين . وفي رأى آخر أنهم عرفوها . ولم يعرفوا الصفر واستخدامه وكانت معلوماتهم عن الكسور طفيفة ، فقد عرفوا الكسور الإعتيادية ولكن كان بسط هذه الكسور العدد (١) على الدوام ، كما عرف المصريون معادلات الجبر من الدرجة الأولى ، وقاس المصريون القدماء مساحة المربع والدائرة والمكعب ، وقاسوا حجم الاسطوانة والكرة .

ونظراً لأن الكثير من المعلومات العلمية كانت من الأسرار التي استبقاها الكهنة لأنفسهم ؛ لم يذيعوها — فقد أصبح من الصعب الحكم على مدى ما عرفه المصريون القدماء ، اللهم إلا من المخلفات التي تبرز مدى ما وصلوا إليه من تفوق علمي : فلا شك أنهم كانوا على علم كثير بالهندسة المعمارية ، مما يثير دهشة المهندسين المعاصرين .

أما عن الطب ، فصحيح أنه تأثر في بداية الأمر بالسحر ، إلا أن المصريين القدماء توصلوا إلى معلومات عن جسم الإنسان لم يصلها شعب من شعوب العصور القديمة . كانوا على دراية بالأوعية الدموية ، وأنها تتفرع من القلب ، فسواء وضع الطبيب يده على جبهة المريض أو يده فانه يحس بعمل القلب . ولكنهم لم يعرفوا الدورة الدموية . وعرف المصريون مكان الأعضاء في الجسم ولكنهم لم يتقدموا في تشريح الجسم : وقد استخدموا في علاج الأمراض الشائعة زيت الخروع والخل والعسل إلى جانب تركيبات مراهم ، وقد تركوا لنا بردية بأسماء سبعمائة دواء لمعالجة أمراض تبدأ من عضة الأفعى إلى حمى

النفاس ، بل استعمل الأطباء أقماع اللبوس لمنع الحمل. على أن الغريب أن بعض الوصفات كانت تجمع بين الناحية العلمية والسحر ، فنقرأ فى تذكرة طبية عن استخدام دم السحلية ، وأذن الخنزير وأسنانه .، ومخ السلحفاة ، وكتاب قديم مقلى فى الزيت ... بل وروث الحمير وبراز الكلاب والقطط (١).

ونبغ المصريون القدماء فى الجراحة ، وقد عرفوا التخصص فى مهنة الطب فكان هناك أطباء متخصصون فى اضطرابات المعدة وأطباء العيون ، والمتخصصون فى أمراض النساء والتوليد ، وأطباء للأسنان .

(د) طرق التدريس والنظام : غلب على تعليم القراءة والكتابة استخدام الأشكال التقليدية فى التدريس وأهمها التقليد والتكرار ، خاصة إذا علمنا صعوبة تعلم اللغة المصرية القديمة . أما فى تعلم المهن فقد اتبع نظام التلمذة الصناعية ، حتى بالنسبة للكتاب ، فقد كانوا يقضون بعض الوقت فى المكاتب الرسمية . وأما الأدب فكان يعلم بطريقة الحفظ والاستظهار ، وخاصة الأدب الدينى . وأما مناقشة النصوص الدينية وشرحها فكان حقاً قاصراً على كبار الكهنة . كما كانت النصوص الدينية والأدبية لا تقبل مطلقاً أى تحريف أو إضافة أو حذف ، ولذلك فقد اعتمدت طريقة تدريسها على الحفظ الآلى ، وقد أدى هذا إلى نوع من الثبات فى التقاليد المصرية القديمة والحياة الاجتماعية . ووقع العقل أسيراً لقدسية الكلمات التى لو أخطأ المصرى القديم فيها حقت عليه لعنة الآلهة وغضبها . وكان التلاميذ يكلفون بكتابة مقالات عن المعتقدات السحرية والخرافية ، ولعل هذا أيضاً من أسباب استمرار بقائها .

وكان النظام فى المدارس قاسياً ، وكان الجلد شائعاً إذا ما ارتكب التلاميذ مخالفة لأوامر أو أهملوا أداء واجب .. بل وصل الأمر إلى حبس المخالف مدة وصلت إلى ثلاثة أشهر (٣) . ويلوح أن المصريين القدماء اعتقدوا فى ضرورة

---

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد بدران) : قصة الحضارة . الجزء الثانى - ص ١٢٥ .

(٢) المرجع السابق ص ١٢٥ .

(٣) Mulhern, op. cit., p. 78

الشدة القاسية على المتعلمين ، ومع ذلك فهناك شواهد على استخدام النصائح في التهذيب بدلا من عمليات القمع والتعذيب .

التنظيمات المدرسية: كان الأطفال يظلون في حضانة أمهاتهم حتى سن الثالثة ، واعتبر المنزل مدرسة الطفل حيث يتعلم القواعد الأولى للحياة باحتكاكه بوالديه ورفاقه في اللعب . وقد عرف الأطفال اللعب ، فكانت للبنات الدميات ، وللصبيان لعب على شكل التمساح ، وعندما يصل الطفل إلى سن الخامسة يدخل المدرسة حيث يتعلم الكتابة . وكانت المدارس خاضعة للحكومة التي تمولها وتشرف عليها . ويبقى التلاميذ في هذه المدارس إلى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة حيث كانوا يدرسون مهنة من المهن ، وكان من الأمور الشائعة أن يغير الطالب مهنة بأخرى . وتتضمن الدراسة تدريباً عملياً بعد سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة ، ويظهر أن الطالب كان يتقاضى بعض الأجر عن عمله في فترة التدريب . أما الطلبة الذين يريدون دراسة اللاهوت والمسائل الدينية فكانوا يلتحقون بكليات المعابد بعد سن السابعة عشرة . وتتوقف مدة الدراسة على الوظيفة الكهنوتية التي يعد الطالب لها .

وعرف نوع التعليم الذى يطلق عليه التلمذة الصناعية ، فينضم الطالب إلى من هو حاذق في صناعته ، ويتتلمذ عليه . وكان هذا النوع من التعليم خارج نطاق المدارس بصورتها النظامية .

وتشير نصوص مصرية قديمة إلى « الاصطبل الملكى للتربية » ، ويرى البعض أن رئيس هذا (الاصطبل) كان المسئول الأول عن التربية ، ورأى آخر أنه كان مدرسة عسكرية التحق بها أبناء النبلاء ليتعلموا الكتابة والعلوم العسكرية .

المعلمون : عهد تعليم مبادىء الكتابة إلى موظفين حكوميين ، وإليهم عهد أيضاً الإشراف على نسخ المواد المكتوبة ، والتى كان الطلبة يقومون

---

(١) Woody, Thomas, op. cit., p. 60

بتسخها ، وما فوق. هذه الأعمال البسيطة كان يعهد إلى أفراد من جماعة الكهنة المسئولين عن تدريس الدين والمحافظة على التراث الأدبى والدينى ، كما عهد كذلك إلى الكهنة تدريس العلوم والرياضيات ، بل كانت سيطرتهم على التعليم العالى لأبناء الطبقة (الراقية) سيطرة كاملة .

ومما يذكر بالفضل أن المصريين القدماء أبقوا للأسرى ثقافتهم ، فقد كانت آلهة مصر لا تمانع فى إستمرار وبقاء آلهة الأسرى من الدول التى أخضعتها مصر .

ويكاد يتفق كل المؤرخون على أن سيطرة الكهنة على التعليم النظامى قد أعطاهم السيادة على العقل المصرى القديم ، وباتحاد الكهنة مع الهيئة الحاكمة لتحقيق أهداف مشتركة — أمكن لثقافة الأمة أن تستمر محتفظة بطابعها دون تغييرات تذكر .

الطلبة : لم يدخل المدارس إلا عدد محدود من التلاميذ وخاصة فى مراحل الدراسة العليا . وقد خضع الطلبة لنظام صارم أشاع فى نفوسهم خوفاً مستمراً . ومع ذلك فان بعض الكتابات المصرية القديمة تذكر أن بعض الطلبة انغمسوا فى حياة لا تليق بالخلق الطيب ، وأقبلوا على شرب البيرة والنبيذ بكميات كانت تفقدهم وعيهم ، وكثيراً ما عبر المدرسون عن استنكارهم لموقف الطلبة .

ولا يسمح للبنات بالإلتحاق بالمدارس ، ولكن بنات الطبقات الاجتماعية الراقية كن يدرسن نفس المناهج التى كان يدرسها الأولاد ، ولكن على أيدى مدرسين خصوصيين . ويساورنا العجب لحجب التعليم عن البنت مع ما نالته المرأة فى مصر القديمة من مركز أشرت إليه سابقاً .

فوائد التعليم : سيطرت السلطات الرسمية والدينية سيطرة كاملة على المدارس وإن لم تنص القوانين على ذلك ، بل تحكم العرف فى إبقاء هذه السيطرة . أما هيمنة هذه السلطات على تدريب الفنانين والصناع فكانت غير مباشرة ، إذ أن الفن والصناعة قد خضعا لمتطلبات السلطات الرسمية والدينية .

ويلوح أن مصاريف الدراسة كانت قليلة جداً سواء فى المدارس العامة أو

وكليات المعابد . وكان الوالدان يمدان ابنهما بالطعام حتى يصل إلى صفوف مهنة الكتاب ، وحينئذ كانت تصرف له وجبات مجانية من المخازن الملكية . أما كليات المعابد فبحكم ارتباطها بهذه الأماكن الدينية فكانت — بفضل البذخ فى تقديم القرابين — غنية جداً ، ونعم فيها الطلبة بحياة من الرغد جديرة بالذكر.

* * *

هكذا كانت التربية المصرية حافظة للثقافة وعاملة على استمرار بقائها ، وإذا كانت مصر قد حققت تقدماً هائلا فى ميادين مختلفة ، فقد يرجع الفضل فى ذلك إلى طبقة مختارة كان لديها من الوقت والتفرغ والبواعث ما أتاح لها فرص التفكير والإنتاج ، بل إن التعليم النظامى كان فى أيدى هذه الطبقة توجهه الوجهة التى تريدها ، وبذلك سيطرت على عقول المصريين أجيالا طويلة . لقد رأى المصريون مجتمعهم على أنه من خلق الآلهة ، ومن أجل هذا فهو أحسن المجتمعات . ولم يدر بخلدهم أن يعبثوا بالتغيير فى هذا المجتمع وإلا غضبت الآلهة .. ولذلك فشلت محاولة أخناتون فى دعواه للتوحيد . وكان على البشرية أن تنتظر قروناً أخرى ورجالا أخر لتهضم هذه الفكرة .

ولا يجب علينا أن نترك زمن الفراعنة دون أن نشير بفخر متزن واعتزاز عاقل إلى نجاح رحلة « رع ٢ » والتى قام بها هايردال النرويجى ومعه سبعة من جنسيات مختلفة رافعين علم الأمم المتحدة على مركب من البردى عبرت المحيط الأطلسى . وقد اختلفت الآراء فيما إذا كان المصريون القدماء قد سبقوا كولمبس إلى العالم الجديد ، وحول اتصالهم بأهل المكسيك ، وحول وجود أهرامات مكسيكية على غرار الأهرامات المصرية .

وقد يكون من الأوفق ألا نتعجل القول بأن المصريين القدماء قد اكتشفوا العالم الجديد ، وأنهم أقاموا حضارة هناك ، كما يجب علينا أن نأخذ بحذر شديد كل ما قيل عن وجود مسلات « وعددها سبع » على سطح القمر التقطتها عدسات رواد الفضاء . وبعد فان آلاف الأسئلة تنتظر فى لهفة إجابات شافية .

وسواء وصل المصريون القدماء إلى أرض الأمريكتين أو لم يصلوا فانه

مما لا شك فيه أن ما خلفوه من تراث مادى وفكرى لا يمكن التقليل من شانه. ثم إنه قد جاءت على مصر فترات أصابها خمود وركود ، وغزاها غزاة فى القرون القليلة السابقة لميلاد السيد المسيح. فقد غزاها الفرس وأقاموا بها سنوات طويلة . وجاء الإسكندر المقدونى وبنى الإسكندرية وكانت جامعة عظيمة فيها

جامعة الإسكندرية

ورث البطالمة مصر بعد موت الإسكندر المقدونى ، وإليهم يرجع الفضل فى جعل الإسكندرية مركزاً ثقافياً عالمياً ، بل إنها انتزعت القيادة الثقافية من أثينا الإغريقية ، وقد انتهج البطالمة خطة قوامها إنشاء دار خاصة للدراسة والبحث أطلقوا عليها اسم الموسيون Mouseion ومعناها دار ربات الفنون(١). وقد أثرى ملوك البطالمة هذه المكتبة بحوالى سبعمائة ألف لفافة بردى من المصنفات اليونانية والمصرية والعبرية ، والأثيوبية وغيرها .

كما أقبل على الإسكندرية العلماء والشعراء من شتى أنحاء العالم المعروف وقتئذ ، ومنهم كاليماخس وثيوا كريتوس ، وأبولونيوس الرودسى وغيرهم من القمم الذين أعطوا الإسكندرية اسماً لامعاً لجامعتها ومكتبتها ، حتى سميت هذه الحقبة باسم الأدب الإسكندرى ، وذلك لشدة تأثير مدرسة الإسكندرية على الإنتاج الأدبى فى العالم فى ذلك الوقت . ولم يقتصر التأثير الإسكندرى على ميدان الأدب بل قامت بها حركة علمية ارتفعت بعلوم الرياضة والطبيعة والفلك والهندسة إلى آفاق جديدة متقدمة . وكان من علماء الإسكندرية اقليدس العالم الرياضى والهندسى ، وأرشميدس صاحب قانون الطفو ، وأراتوسثنيس صاحب المحاولة الكبرى لقياس محيط الكرة الأرضية(٢) .

هذا ، ولنا لقاء آخر مع مدرسة الإسكندرية وعنها ، وفى تأثيرها التربوى والتى لا تزال انطباعاتها وتأثيراتها فيما ليس بالقليل من أنظمة وطرائق ومناهج التعليم فى عالم اليوم .

---

(١) مصطفى العبادى : مصر من الأسكندر الأكبر إلى الفتح العربى ص : ١٤٣ .

(٢) نفس المرجع السابق . ص ١٤٤ — ١٤٥ .

الفصل السابع

التربية الإغريقية

مدخل

على دارس تاريخ التربية ألا يدهش للوفرة في المادة العلمية التي يجدها عن حياة اليونان القدماء وفلسفتهم وتربيتهم . فالكتب الغربية التي تناولت التربية وتطورها بالبحث والشرح والتعليق أبت إلا أن تعطي الإغريق نصيب الأسد، وقد يقول بعضهم إن وفرة ما عندهم من مصادر عن هذه الفترة في حياة البشرية مع ازدهار للحياة الفكرية في المدن الإغريقية تحتم عليهم أن يفردوا لها مكان الصدارة . على أن بعض الدارسين يرون في هذا تحيزاً من غربي لغربي ، ويهتفون صائحين بأن ييمم مؤرخو التربية وجوههم شطر الشرق ، وسوف يجدون فيه الكثير من الفكر الذي يستحق كل عناية ... في وقت سبق فيه الشرق الإغريق بأكثر من عشرين قرناً .

وتقع اليونان على حافة العالم الغربي متوسطة الشرق والغرب ، ولم تتقابل حضارتا الشرق والغرب على أرض اليونان القديمة فحسب ، بل إن هذه الأرض ذاتها فجرت ينابيع من الحكمة والفلسفة سالت على الشرق ثم أغرقت الغرب إغراقاً ما عاد بعده بمستطيع أن يقبل مزيداً من التراث الفكري الذي خلفه الشرق . وتمر قرون طويلة قبل أن يتطلع الغرب حواليه ثم يمد عنقه إلى الشرق الغامض يتأمل – في حذر شديد – في أديانه وتعاليمه ونظرته للحياة الدنيا والآخرة(١) .

---

(١) وتقول الأنباء الواردة من العالم الغربي وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية أن أعداداً غير قليلة من الشباب اعتنقوا بعد أن آمنوا بعض ديانات الشرق .

واليونان شبه جزيرة تمد أصابعها وجزرها فى البحر المتوسط بمناخه المعتدل الداعى إلى حرية الحركة . وليس شبه الجزيرة سهلا يرمح فيه الإنسان والحيوان كيفما شاءا ، بل جبالا ووهاداً تتطلب مشقة وعملا وجهداً جسمياً . وعلى أرض شبه الجزيرة تناثرت دول أطلق على كل منها « مدينة دولة » City State ولكل منها نظامها وقوانينها وتشريعاتها وأطماعها ...

وعشرات من الآلهة للبر والبحر وللحرب والسلم والجمال .. وتحارب الآلهة بعضها البعض الآخر .. وإذا كان فرعون مصر إلهاً يموت فآلهة الإغريق خالدة لا تموت ، ولكنها تغضب وتثور وتهدد وتنذر ثم تهدأ ، ويرقص الإغريق ويقيمون الاحتفالات ، وتسيل أنهار من خمر مصفى ، وتمد الموائد ، ويباح ما نراه اليوم إثماً وجرماً .

ولم تعرف اليونان القديمة وحدة ، واختلفت بين مدنها الأنظمة الحكومية بين ديموقراطية واستبدادية ممعنة فى جبروتها وسطوتها . وقبل أن نطرق أبواب مدينة من هذه المدن — وهى حديثة فى تاريخها — نتساءل عن أحوال بلاد اليونان فى عصور التاريخ المبكرة . والمعلومات قليلة ، بل نادرة وتعتمد على الأساطير ، فيقال مثلا إن سيكروبيا المصرى هو الذى أسس مدينة أثينا وحمل إلى هذه الأرض فنون الحياة المتحضرة . كما أن مصرياً آخر وهو دانايوس هو الذى أسس آرجوس ، وقد طار إلى بلاد الإغريق ومعه بناته الجميلات وقد بلغ عددهن خمسين عذراء وانتخبه السكان ملكاً .

ويظهر الإغريق إعجابهم الشديد بأبطال أساطيرهم ، وتقديرهم البالغ للأعمال التى تفوق إمكانات البشر ، ولا تجد الأساطير غضاضة فى أن يطير الإنسان ويحطم ما يريد ، ويهيج البحر بأمر من الآلهة ، فتثور الطبيعة وتعلو الأمواج .. بل لديه قدرة عند البطل لتحويل كل حى إلى حجر ، وأن يحمى الفارس حبيبته ويقتل حيواناً رأسه رأس أسد على جسم ماعز له ذيل التنين . وتقص الأساطير عن ماينوس ملك كريت الذى أبعد القراصنة عن شواطىء جزيرته ثم منح شعبه قوانين جاءته من الإله زيوس . كما أن البطل المغوار

تيسيوس حرر آثينا من اللصوص ومن الجزية التي كانت تدفعها لملك كريت بشرط أن يقدم كل عام للوحش مينوتاور سبعة شبان وسبع فتيات عذارى. ما هرقل فكان أعظم الأبطال، وقد استطاع أن يحقق الأعمال الخارقة التي أطلبها منه ملك ميسينيا بموافقة الإله زيوس.

شعب وبطل وملك وإله تجمعهم الأساطير والكل سعيد بها، بل هي محل فخر كل إغريقي في ذلك الوقت .. وخرجت البعثة الآرجونية التي تتكون من خمسين بطلا وعلى رأسهم العظيم الهائل جاسون على سفينته آرجو ليعودوا بالفراء الذهبي الذي أخذ إلى شواطىء أيوكسين ..

واتحد الإغريق في الأساطير لإنقاذ هيلين ذات الجمال الساحر وزوجة مينيلايوس ملك أسبرطة .. وغضب البطل الأسطوري أخيل وكان جسمه كله مغطى بالدروع إلا فتحة صغيرة في كعبه نفذ إليها سهم قاتل ... ثم يوليسيوس وأعماله الخارقة وتدمير طروادة وعودة الأبطال ... وكل هذه الأحداث وعشرات البطولات تكون الإلياذة والأوديسا لهومر.

ونستقي معلوماتنا عن العصر الهومري (حوالي القرن الثاني عشر قبل الميلاد) من الإلياذة والأودسا حيث تكون المجتمع من طبقة أرستقراطية وأخرى متوسطة وطبقة العبيد. واشتملت الطبقة الأرستقراطية على ملاك الأرض، والمتوسطة على العمال والصناع .. وتوقفت تربية الأفراد على الطبقة التي ينتمون إليها، فأصحاب الطبقة العليا تعلموا الفنون الحربية والموسيقى، وفي هذه الفترة المبكرة من تاريخ الإغريق انقسم اليونانيون القدماء إلى أربعة فروع: الدوريون - الأيونيون - الأيوليون - الأخيون. وحتى قبل قيام المدن فقد عرف الإغريق التصارع والحرب، ولعل أول هذه الأقسام نمواً في الأمور السياسية كانوا الدوريين والأيونيين، وأشهر مدن الدوريين أسبرطة أما بالنسبة للأيونيين فقد برزت آثينا، وكانت ديموقراطية، بينما اسبرطة ذات طابع ديكتاتوري استبدادي.

وفي مستهل القرن السادس قبل الميلاد ظهرت عدة تشريعات إصلاحية

على يد القانونى سولون، وتبعه فى أفول القرن كلايسثنيس بتشريعات أكدت ديموقراطية آثينا . ولكنها كانت ديموقراطية عرجاء ناقصة ، فالحضارة الإغريقية اعترفت أنها قامت على نظام العبيد .

ثم جاء الفرس غازين من الشرق بين عام ٥٠٠ وعام ٤٧٩ ق . م.وكانت حروب بين الفرس وبين الإغريق انتهت لصالح الأخر . وتمتعت آثينا بمركز حربى وسياسى خلق لها زعامة المدن الأغريقية(١) .

وسادت آثينا ديموقراطية فى الداخل ، ولكن النزعات الاستعمارية بصمت سياستها فى الخارج خاصة عندما بدأت تمد تجارتها غرباً حتى بلاد الغال (فرنسا) وشرقاً مع الدول الآسيوية ، وأغرى الذهب المتدفق إلى أرضها فظهرت طبقة من التجار بدأوا يتدخلون فى السياسة .

وكان لابد للعملاقين أن يتصادما : آثينا بديموقراطيتها وتقدميتها، وأسبرطة بأرستوقراطيتها ومحافظتها ، عندما حاولت آثينا أن توحد كل الإغريق فى وحدة سياسية تحت زعامتها ، ولكن أسبرطة رفضت مؤكدة حق تقرير المصير لكل مدينة دولة (إلا المدن التى تحت سيطرة أسبرطة) وكانت الحرب البيللبيونيزية من عام ٤٣١ — ٤٠٤ ق . م . حرباً بين قوة آثينا البحرية وبين قوة أسبرطة البرية.حرب بين الديموقراطية وديكتاتورية عسكرية . وأرغمت اسبرطة آثينا على قبول شروطها بعد سلسلة من الهزائم الحربية حاقت بآثينا ويقال إن سببها أخطاء فى التكتيك الحربى وخيانات . ونظر الكثيرون شذراً إلى الديموقراطية ردحاً من الزمن ، ومع ذلك ظلت جذورها تنمو ، ولكن فكرة توحيد بلاد الإغريق لم تظهر على السطح مرة أخرى .

وفى القرن الرابع قبل الميلاد حاولت اسبرطة أن تسيطر على اليونان : ولكن فارس أعادت الكرات الهجومية ، مما أضعف عضد اسبرطة ، وبلغ ضعفها درجة مكنت منها مدينة طيبة الإغريقية التى أصبحت صاحبة الكلمة العليا فى بلاد اليونان ، ثم بدأت تضعف . ومرت أجيال لم تعرف فيها بلاد

(١) ول ديورانت (ترجمة بدران) — الجزء الثانى من المجلد الثانى . ص ٦ — ٨ .

الإغريق الراحة والسلام ، فالمدن تأكل بعضها ، ولا يكاد المغيرون من مدينة يستقرون بعد غزوة إلا وتهاجمهم مدينة أخرى .. حروب ألقت ظلالها على فترات السلام القصيرة الهزيلة، فأحالت خريطة بلاد اليونان القديمة إلى جذوات من نار وبحار من دم لا يكاد يجف .

وبينما معظم بلاد الإغريق تعوم في بحار الدم كانت مقدونيا في الشمال تتوحد على يد فيليب المقدونى الذى عرف الأسر فى طيبة وتعلم الفنون العسكرية . وفى عهده وعهد إبنه لم تتوحد اليونان فقط ، بل امتدت إمبراطورية الإسكندر شرقاً إلى الهند وشملت آسيا الصغرى وفارس وسوريا ومصر . وبعد وفاة الإسكندر قسمت إمبراطوريته إلى أقسام ثلاث : مقدونيا وسوريا ومصر . وبموت الإسكندر بدأت اليونان ترنو ببصرها إلى عهود بركليس وأفلاطون .

وتمثل اسبرطة وآثينا نوعين متميزين من الثقافة الإغريقية ، ويتخذهما

وبموت الإسكندر بدأت اليونان ترنو ببصرها إلى عهود بركليس وأفلاطون .

وتمثل اسبرطة وآثينا نوعين متميزين من الثقافة الإغريقية ، ويتخذهما
المؤرخون والمربون نموذجين للحياة والتربية الإغريقية . وسوف أتعرض لهما بقليل من الإسهاب الذى يتناسب وحجم كتاب يتناول بالعرض السريع تطور الفكر التربوى .

اسبرطة[(١)]

كان الغازى إذا أخضع مدينة لسيطرته أصبح السيد الحر ، أما الذين حلت عليهم الهزيمة فهم عبيد يأتمرون بأوامر الأحرار ، والحر هو من يفكر لنفسه والمتمتع بالحقوق السياسية وصاحب الأنشطة الرفيعة ، وهو الذى يتعلم ويحذق الفن والشعر والموسيقى والأدب . وقد غزا الاسبرطيون لاكونيا واستقروا فى كبرى مدنها (اسبرطة) متسيدين على البريويكى والهيلوت السكان الأصليين .

---

(١) لشرح أوفى فى التربية اليونانية والرومانية — انظر كتاب « التربية فى المجتمعين اليونانى والرومانى » للاستاذة فتحية حسن سليمان .

وبيريويكى تعنى « السكان المتجولين فى الأنحاء المجاورة » وهذا كان حالهم فقد تناثروا على مشارف اسبرطة فى مدن صغيرة بلغت حوالى مائة مدينة ، وكانوا أرقى من الهيلوت Helots وهم العبيد فقد تمتعوا ببعض الحقوق المدنية والسياسية وكونوا الطبقة المتوسطة التى بلغ عدد أفرادها حوالى ١٣٠,٠٠٠ فى حين كان عدد العبيد الهيلوت حوالى ٢٢٥,٠٠٠ أما الإسبرطيون السادة فكان عدد حوالى ٤٥,٠٠٠ سيد(١)" . وكانت مهمة العبيد خدمة أسيادهم ، أما البيريويكى ومنهم ملاك وتجار وصناع فكان عليهم دفع ضرائب باهظة للإسبرطيين السادة(٢).

وبينما عاش الإسبرطيون السادة حياة ديموقراطية إلا أنهم كونوا طبقة متعالية فى أرستوقراطيتها على الطبقتين الوسطى والعبيد . واتخذ نظام الحكومة شكلا جمهورياً من وجهة نظر ، وشكلا ملكياً من وجهة نظر أخرى. فكان هنالك ملكان وجمعيتان للمواطنين ، وفيهما كانت السلطة الفعلية للدولة . وأعلى الجمعيتين تكون مجلس الشيوخ ويتكون من ٢٨ عضواً كل منهم يزيد سنه عن ستين سنة ، ويتولى عضويته مدى حياته. أما الجميعة الأخرى فكانت تضم أعضاء فوق سن الثلاثين وصلوا إلى كراسيهم بالانتخاب ، ثم انتخب الأعضاء خمسة منهم يمثلونهم وسموا الـ Ephors.

وكانت سياسة اسبرطة تقوم على التفوق العسكرى لتظل للسادة السيادة على بقية السكان .ولهذا تكون نظامهم التربوى بهذه الفلسفة(٣) . ويرجع أن نظام التربية الإسبرطية يرجع إلى المشرع ليكرجس فى حوالى منتصف

---

(١) Mulhern, op. cit., p. 134.

(٢) McCormick, op. cit., p. 89.

(٣) منرو ، بول (ترجمة صالح عبد العزيز) : المرجع فى تاريخ التربية ـ جزء أول ص ٧٢ - ٧٣ .

القرن التاسع قبل الميلاد . وكان هدفها إعداد الفرد لمكانه فى الدولة . فالولد يعد ليكون ذا كمال جسمي شجاعاً متحلياً بعادات الطاعة العمياء للقانون ، وحتى يكون الجندى الذى لا يهزم ، متقشفاً وضابطاً لشهواته مخاطراً ومتحدياً المشقات ، أما المرأة الإسبرطية فكانت تربى لتتصف بالترفع والنشاط فى الحياة

وكانت الدولة تمتلك الطفل منذ لحظة مولده ، وهى التى تحدد ما إذا كان هذا الطفل يستحق الحياة أو الموت ، ويحدد هذا القدر مجلس من المسنين ، فاذا أنسوا فى الطفل ضعفاً أو هزالا تركوه فى العراء ، ثم يعودون إليه بعد فترة ، فاذا كان قد تحمل الجوع والجو سمحوا له بالحياة ، وإلا فخير لهم أن يموت فلا ينمو مواطناً ضعيفاً .

ويسمح للطفل بالبقاء تحت رعاية الأم فى البيت لمدة سبع سنوات ، ثم يرسل كل الأطفال إلى مؤسسات تديرها الدولة حيث يتولى أمرهم مدرب Paedonomos يعاونه بعض المساعدين . ويصبح الطفل عضوا فى أسرة أكبر هى الدولة ، حيث يعيش مع غيره من الأطفال فى ظل نظام قاس . ويأكل الأطفال سوياً ويلبسون ملابس متشابهة ، وينامون فى معسكرات يغلب عليها طابع التقشف ... وكل شيء مشاع بينهم ، فكل شيء ملك للدولة ، ولم يسمح لهم إلا بارتداء القليل مما يستر الجسم ، وبالتغذى بالضرورى ويقسم الأطفال إلى مجموعات ، تتكون كل مجموعة من أربعة وستين طفلا ، وعلى رأسهم Eiren ولد اختير لشجاعته وحسن تصرفه . ويصف المؤرخ بلوتارك أولئك الصبية الذين لم يتجاوزوا الثانية عشرة فيقول : « كان كل غلام يظهر الخلق الحسن وحسن التصرف والشجاعة والإقدام بين أنداده يصبح زعيما للجماعة ، وكان الباقون يرمقونه بأعينهم ويطيعون أوامره ، كما يتحملون — بكل صبر — أى عقاب كان ينزل بهم . لذا كانت التربية تهدف إلى تمرين الأطفال على الطاعة » .

وكانت حياة الإسبرطى تدريباً مستمراً للحرب ، فكان الواحد منهم ينام فى المعسكرات حتى يبلغ سن الثلاثين ، ويأكل فى الميس العام حتى يبلغ سن

الستين ، وكان لا يسمح للفرد إلا بقدر قليل من المال والحاجات العينية ، مما يحتاجه لبعض الضروريات . وإذا كانت الدولة قد منحت كل إسبرطى حر قطعة من الأرض يزرعها ويفلحها له العبيد ، فإنها تطلبت منه أن يدفع لها مبلغاً فى الشهر ، وإذا فشل فرد فى تقديم ما يطالب منه طرد من الميس وحرم من المواطنة . وكان يطلب من المواطن إعادة إردبان من الشعير ، وثمانية جالونات من النبيذ ، وستة أو سبعة أرطال من الجبن ، وأربعة أرطال من التين المجفف ، وكمية معينة من اللحوم .

ولم تسنح للطفل الإسبرطى فرص لتدريب العقل ، فقد غطت التربية العسكرية الجوانب الأدبية فى مناهج التعليم ، بل لم يتعلم القراءة ولا الكتابة فى مدارس الدولة إلا على أيدى مدرسين خصوصيين . أما أشعار هومر والأغانى الوطنية فقد اهتم المسئولون بها على أساس أنها تدعو إلى الحماس وتوقظ الهمم أكثر من كونها مادة للتقدير الأدبى والفنى . وإذا كان معظم الإسبرطيين قد جهلوا القراءة والكتابة ، فإن أفلاطون يبدى إعجابه بسرعة بديهة الاسبرطى وسرعة رده ، ولو أنه لأول وهلة يظهر كما لو كان غبياً . وكان الفتى الإسبرطى يستمع إلى مجادلات ومحادثات الشيوخ أثناء تناولهم وجبات الطعام أو مسيرهم فى الطرقات .

وعلى أن الجانب الأكبر من التربية الاسبرطية كان مكرساً للتدريبات العسكرية والتربية الرياضية ؛ فكان الأولاد يمتطون ظهور الجياد ويمارسون السباحة يومياً ، ويقضون وقتاً طويلا فى التمرينات التى تقوى العضلات وتبنى أجساماً مرنه وقوية ، وكان الخمسة الكبار Ephors يزورون معاهد التعليم بصورة دورية للتفتيش على سير الدراسة والتدريب . ويجلس الواحد منهم يراقب عن كثب كيف يؤدب المعلم تلاميذه وكيف يجادلهم ويعاقبهم ، حتى إذا فرغ الدرس ولم يرض الزائر عن تهاون المعلم فى عقابه تولى هو معاقبة المؤدب أو المعلم .

والقسوة والعنف كانا شعار التربية ، فالصبية يجرون ويقفزون ويتلاكمون

ويتصارعون ، ثم قليل من الرقص والموسيقى ، ثم سباحة وتحمل مشاق وتخطى عقبات ، ففى بعض المناسبات كان الأولاد والشبان يضربون ضرباً مبرحاً أمام مذابح الإلهة أرتيميس . ويسمح فى المصارعة والملاكمة بأى أسلوب يمكن الفرد من التغلب على خصمه كقطع جزء من جسمه أو إحداث عاهة به .

ومع هذه الشدة فكانت هناك تربية خلقية تلازم هذه التمرينات ، ولعل أهمها تقديس وطاعة الرؤساء ، أما الأمانة ، والصدق فلهما معايير قد لا نرتضيها اليوم . والتواضع مطلوب ، فالصبية يمشون فى الطرقات وأيديهم تمسك بأطراف العباءة وعيونهم شاخصة إلى الأرض . ولكن لا بأس من الكذب على غير الاسبرطيين ولا بأس من السرقة ، وعلى السارق ألا يضبط وإلا أصابه الجلد والامتهان بتهمة الإهمال وعدم الحرص والفشل . فالسرقة والتلصص تدريبان على أعمال الحرب .. وكل تدريب يؤدى إلى نصر فى الحرب مرحباً به عند الاسبرطيين . وشرب الخمر إلى الثمالة مرذول ، ولكى يدرك الإسبرطى الحر مثالب السكر الشديد فكان يؤتى ببعض الهيلوت العبيد ويرغمون على احتساء الخمر بكميات تلعب برءوسهم ويعرضون للسادة الأحرار !! وإذا زاد عدد العبيد فهذه كانت فرصة للتدريب على القتل ، فيطلق الطلبة إلى الطرقات والمنازل ليتمرنوا على فنون القتال ضد العبيد العزل.

وخضع الإسبرطى للعقوبات البدنية حتى يدخل الشاب ملتحقاً بفرقة الإفيبى Ephebi أى الطالب الحربى بعد سن الثامنة عشرة ، حيث كان يتلقى تدريبات عسكرية متقدمة ، كما كان يعمل معلماً للأطفال ومشرفاً عليهم . وإذا فشل الأطفال فى إجابات عن أسئلته كان رئيسهم Eiren يتلقى ضرباً مبرحاً ، وبالتالى يذهب هو ويضرب الأطفال الذين خذلوه بأخطائهم أو فشلهم ويتضح أن المعرفة العسكرية كانت تزرع فى نفوس الإسبرطى منذ صغره ، حتى إذا ما كبر وأصبح بفرقة الإفيبى كان مؤهلا لتلقى أعنف التدريبات العسكرية . ثم ينتقل إلى دراسة أكبر بعد اجتياز عده امتحانات عسيرة وشاقة . ويبقى فى فرقة الميلليرينس Milleirens عشر سنوات ، يصبح بعدها فى سن الثلاثين

أى رجلا مكتمل الرجولة ، مواطناً ومحارباً ، وعليه أن يتزوج حينئذ ..

أما البنات فقد عهدت تربيتهن إلى الأمهات ، وكن يخرجن حافيات لا يستر أجسادهن إلا ثوب واحد ، وخضعن أيضاً لتدريبات رياضية ، وتدربن على المصارعة والسباحة والجرى ورمى القرص والرمح . وكن يقسمن إلى جماعات ، كما هو الحال بالنسبة للبنين . وكان من رأى المشرع (ليكرجس) أن تطهر الفتيات من كل صفات الأنوثة المكتسبة كالحياء ، ولذلك فكن يرقصن عاريات تماماً أمام الرجال . ولكن بعد الزواج كانت المرأة الإسبرطية تتحجب وتلزم بيتهامعظم الوقت فى انتظار عودة زوجها .

إن نظرة عامة على التربية الإسبرطية تبين أنها استغلت الأفراد لخدمة الدولة كل الاستغلال . فالفرد للدولة من ساعة مولده ، وهو يعدليكون حامياً ومدافعاً عنها ، والبنت تعدجسمياً وخلقياً لتكون زوجة تقدم للدولة محاربين أصحاء أشداء . بل إن الرجل المسن كان يعير زوجته لغيره من الرجال حتى تنجب للدولة أطفالا أقوياء . وقد هيمنت الدولة تماماً على التربية وحققت ما أرادته من أهداف خلق المواطنين القادرين على حمايتها وتحقيق مطامعها . أفراد أشداء لهم معاييرهم الخلقية التى ناسبت عصرهم ، متحمسون لوطنهم ومتعصبون له .. ولكن عندما حلت باسبرطة الهزيمة تداعى هذا البنيان وطفت موجات من الانحلال الخلقى والفوضى بعد فترة طويلة من النظام والجمود .

قد ضحت الدولة فى اسبرطة بالفرد ، وفكرت الدولة للفرد ، وعندما حلت الساعة التى تحتم فيها على الفرد أن يفكر لنفسه ، وجد نفسه عاجزا .

وفى محاولة لتقييم التربية الإسبرطية نجد أن الخضوع للقوانين خضوعاً أعمى ساد حياة الاسبرطين ، ودمغ هذه الحياة بجمودشديد يذكرنا بالجمود الذى عاناه المجتمع المصرى قبل ذلك بأكثر من ألف سنة ، وإذا كان الآلهة فى مصر القديمة قد شرعوا عن طريق الفرعون وكبار رجال الدين ، فان قوانين (ليكرجس) الإسبرطية كان لها نفس التقديس والتبجيل. بل كان من حق الإله الدنيوى (الفرعون) فى مصر أن يغير ، وأن يفسر الكهنة القوانين كيفما

شاءوا ، ولكن لا أحد فى اسبرطة كانت له هذه القوة .. بل لم يكن لأحد السلطة فى اسبرطة حتى على تغيير عدد أوتار القيثارة أو طريقة طهو الطعام :

وكان من نتيجة هذه التربية العسكرية النشاطية فى اسبرطة أن طبعت الأفراد « بخصال كانت سبباً فى فشلهم فيما بعد ؛ فقد عرف عن الإسبرطيين أنهم لم يتعودوا الاعتماد على النفس أو توجيهها ، كما أن قدرتهم على التفكير أو التخيل كانت محدودة وأنهم لم يتعودوا مواجهة المشكلات ومحاولة حلها بتعقل وروية ، فلم يعط الإسبرطيون الفرصة لتحمل المسئوليات ، بل إن الدولة وجهتهم فى كل شىء ، ورسمت لهم طريق الحياة ولم يكن عليهم إلا الانصياع للأوامر والبعد عن النواهى »(١) وقد أدت هذه التربية إلى جدب وقحط فى التراث الفكرى وانهيار لحرية الرأى وعدم قدرة الإسبرطيين على تكييف أنفسهم تبعاً لتغير الظروف :

أثينا

ولعل أهم ما كانت تهدف إليه التربية الأثينية ، بمقارنتها بشقيقتها المحاربة اسبرطة ، أن يسير الفرد فى حياته بالحكمة التى يغفلها العقل فى أدائه ما يلقى عليه من واجبات .على أن الدولة الأثينية تطلبت فى مواطنيها قوة الجسم والجرأة والإقدام فى ساحة الوغى ، وما أكثر ساحاتها . ولكن أثينا لم تتبع ذلك الأسلوب العسكرى الاستبدادى الذى اتبعته اسبرطة ، فقد قدست أثينا الأسرة على أساس أنها ركيزة فى نمو شخصية الطفل وتشكيلها .. وتطلبت من الأسرة العناية بالطفل ، حتى إن مشرع أثينا الأعظم (سولون) أعفى الابن من مساعدة أبيه إذا قصر هذا فى تربيته عندما كان طفلاً . وقد اهتمت أثينا ، على عكس اسبرطة ، بتعليم الموسيقى إلى جانب التربية البدنية ، على أن المدارس كانت خاصة يملكها أفراد ، ولكنها تحت إشراف الدولة التى أشرفت أيضاً على تربية الأطفال فى منازلهم .

(١) فتحيه سليمان ، المرجع الأسبق ، ص ٥٢ .

وقد اعتز الآثينيون بأنفسهم اعتزازاً كبيراً قائلين : إنهم كانوا خير من في شبه الجزيرة اليونانية وأرقاهم وأعلاهم حكمة وثقافة .. أعلى من كل سكان الدويلات الإغريقية . ولم يبخل دارسو الثقافة الإغريقية في إسداء المديح للآثينيين لتقدمهم السياسى وإنجازاتهم التربوية . فقد أعطى الآثينيون العالم لأول مرة نموذجاً للديموقراطية ، على المستويين النظرى والعملى :

وقد حكم الآثينيين ملك حوالى القرن العاشر قبل الميلاد ، ثم تحول اللقب إلى « أرخون » أى الحاكم ، وإن كان المنصب قد ظل وراثياً في أسرة معينة : ولكن سلطته الفعلية خرجت من يديه لتكون وديعة فى جمعية عامة يهيمن عليها النبلاء .. ثم أصبح الأرخون ينتخب لمدة عشر سنوات ، نقصت إلى سنة واحدة عندما صار عدد الأرخون تسعة . وقد أعطى سولون فى قوانينه المواطنين مجموعة من الحقوق تتفاوت حسب ثراء كل . وتحت حكم كليسثنيس فى الأيام الأخيرة من القرن السادس قبل الميلاد بدأت الديموقراطية الحقيقية تنتعش .

وتكون المجتمع الآثيني من المواطنين والأجانب والعبيد : وقدر عدد السكان فى القرن الرابع قبل الميلاد بواحد وعشرين ألف مواطن ، وعشرة آلاف أجنبي ، أما عدد العبيد فوصل إلى ٤٠٠,٠٠٠ عبد ، أى حوالى عشرين عبداً لكل مواطن حر(١) . ولم تكن للعبيد حقوق مدنية ، ولكن كانت هناك تشريعات لحمايتهم من عبث الأحرار واضطهادهم . أما الأجانب فلم يكن لهم الحق فى الإشتراك فى حكومة الدولة ولا تملك أرض ، وللأجنبي أن يعمل بالتجارة على أن يدفع ضريبة سنوية ، وقد يخدم أحياناً فى الجيش أو البحرية . وكان العبد يعمل لسيده أو يعمل للحكومة أو لسيد آخر ، على أن يدفع لسيده جزءاً مما يتقاضاه . وعمل العبيد فى أعمال يدوية ، مما أضفى على هذه الأعمال مهانة كانت تثير تقزز السادة الأحرار الذين استمتعوا بوقت فراغ أتاح لهم الاهتمام بواجباتهم كمواطنين ، ومنها حضورهم ساحات المحاكم

---

(١) McCormick, op. cit., p. 95

الجمعيات العمومية والخوض فى سير الناس ممن يهمهم التحدث عنهم ونقدهم والتشهير بهم إذا لزم الأمر .. وكان السيد الحر يمضى معظم وقته فى السوق أو الساحة Agora، ولا يذهب إلى بيته إلا ليأكل ويستريح وينام . وما شئون البيت فقدعهد بها إلى زوجته والعبيد :

وكان الآثينى غيوراً على زوجته وابنته ، وتتزوج البنات فى سن الخامسة عشرة أو أقل من هذا السن أحياناً ، أما الرجل فلا يتزوج غالباً إلا بعد سن الثلاثين. ونساء الأحرار قلماكن يخرجن إلا باذن من الزوج وبحراسة عبد . وتمضى الفتاة وقتها فى تعلم الفنون المنزلية تحت إشراف أمها ، مثل الغزل والنسج والحياكة وأشغال الإبرة ورعاية المريض ، والاهتمام بجمالهن ومظهرهن. وكانت ملابس الرجال والنساء متشابهة تقريباً ، ترتدى النساء ما يشبه الجلباب حيث يصل إلى أقدامهن ، ويرتديه الرجال ولا يكاد يصل إلى تحت الركبة ، وخاصة للفلاحين والصناع والمحاربين ، وفوق الجلباب كانوا يرتدون عباءة ، وبالقدم صندل يخلع عندما يجلس الفرد لتناول الطعام . وقد غطت الفتيات وجوههن بحجاب شفاف ، كما استعملن حشوات لتغطية عيوب الجسم أو مشدات لإخفاء الترهل، وعلاقات للصدور ، ومانعات لخصل الشعر المتمردة ، وأقراطاً وعقوداً وأساور حول المعاصم وحول أسفل السيقان ، وعرفت وجوههن أصباغاً شتى لتزيد الجميلة جمالا ولتصلح تجاعيد الزمن أو لتحسن ما أهملته الطبيعة ... وكثيراً ما حملت الفتيات والسيدات مظلات وقاية من شمس أو مطر أو استكمالا لرشاقة ، ويعبثن بمراوح يستجدين بها بعض النسمات أو يحركنها كجزء متمم للأناقة . أما الرجال فقد أرسوا خاتماً جول أصبع ، مستعينين بعصى لم تكن ليتوكأ عليها الرجل فى مشيته المتئدة التى تجاذب فيها أطراف الحديث والنقاش مع غيره .

وذهب الأطفال إلى مدارس أدارها أفراد منذ الصباح الباكر ويستمرون بها حتى تغيب الشمس ، وقد بدأ الإشراف الحكومى على المدارس منذ تشريعات سولون عام ٥٩٤ ق . م . فقد أصر سولون على ضرورة تعلم كل

طفل مهنة ، كما حدد ساعات الدرس ، وكذا الشروط الواجب توفرها فيمن يقوم بمهنة التربية وسنه . وكم من التلاميذ يستوعبهم إشراف المربى الواحد . وكان سولون هو الذى أدخل دراسة (هومر) فى المدارس .

هدفت التربية الآثينية إلى تكوين تناسق بين روح مرهفة تحس بالجمال وتقدر الأدب ، وجسم رشيق قوى ، هدفت إلى تكوين الرجل الكامل جسما وعقلا وخلقاً .. الجندى الذى يذود عن الوطن ، والمواطن القادر على الإسهام فى ثقافة بلده بتتبع كل جميل فى وقت السلم . كانت تربية لاستخدام وقت الفراغ فى نمو متزن للفرد ، واستخدام مثمر لإمكاناته الجسمية والعقلية والروحية. وعلى الوالدين فى بواكير الطفولة مسئولية كبيرة فى هذه التربية فيسمعان الطفل قصصاً وأساطير ويدللانه ، حتى إذا كبر بدأ الطفل يعرف الشدة ، والضرب بالنعال والعصى ... ولكن لا يفتقد العطف والحب منهما .

ويذهب الطفل إلى المدرسة حوالى السابعة من عمره . ويقسم اليوم المدرسى بين الباليستريا Palaestra أو الجمنازيوم والديدسكاليون Didaskaleion أو مدرسة الموسيقى ، وفى الجمنازيوم يدرب التلاميذ على كل التمرينات الرياضية كرمى القرص والرمح والمصارعة والجرى والرقص والسباحة وتدليك الجسم بالزيوت ليحتفظ برشاقته ، أما مدرسة الموسيقى فقد عنى بها أيام الإغريق دراسة الأدب والتربية الخلقية . وفى المدرسة يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب إلى جانب الأغانى الوطنية والشعر .

وكان يرافق التلميذ فى ذهابه إلى المدرسة عبد مسن اضطرته شيخوخته إلى عجز عن أعمال تحتاج إلى مجهود فعهدوا به إلى التلميذ يصحبه فى غدوه ورواحه من المدرسة . وكان هذا البيداجوج pedagogue يقوم بتقويم أخلاق التلميذ ويراقب سلوكه وعاداته فى الحديث والمشى والجلس والمأكل ومعاملة الناس .

أما المربون فى المدرسة فكانوا يأخذون معاشهم مما يدفعه التلاميذ . وقد يستطيع مرب بما يجمعه أن يجمع التلاميذ فى فصل دراسى . أما غيره فكان يعقد حصصه فى الهواء الطلق ... فى ظل معبد أو فى أحضان تعريشة وارفة

الظلال ... أو فى مكان هادىء على قارعة طريق لا يطرقه كثير من المارة ..، المهم وجود المربى والتلاميذ والمادة التى ينقلها المربى إليهم . وكانت الغالبية من المربين يأخذون أجرهم عيناً لا مالا ، فى آخر يوم من الشهر بعد أن يخصم الأب أجر الأيام التى تغيبها ابنه. وكان لأبناء الأغنياء امتياز تلقى التربية على أيدى أفراد عرفوا بغزارة العلم والحكمة . وكانت لهم شهرة واحترام بين سكان آثينا .

وقد اتبع الإغريق فى تدريس القراءة الطريقة التركيبية ، فيتعلم التلاميذ حروف الهجاء أولا ثم يكونون منها مقاطع ثم كلمات . ثم يبدأ التلاميذ الكتابة على الرمل ، ثم على الشمع ثم على جلد رقيق مستخدمين قلماً من الغاب وحبراً مصنوعاً من الصمغ والصناج ، كما كان يفعل قدماء المصريين ، ولكن هؤلاء استخدموا ورق البردى كما استخدموا لوحة العدد فى تعلمهم مبادىء الحساب ، وكانت الحروف هى المستخدمة بدلا من الأعداد ، كما استخدمت الأصابع فى عمليات العد داخل المدرسة وخارجها حيث يوضع أصبعان متجاوران للدلالة على رقم معين . ودرس التلاميذ بعض المعلومات الجغرافية من دراستهم لإلياذة هوهومر . أما الشعر فكان يستظهر ويسمع بمصاحبة الموسيقى .

وحوالى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة كان الشاب الآثينى ينتقل من الباليسترا إلى الجمنازيوم العام بعد أن يتم المدرسة الإبتدائية وكانت ثمانى أو تسع سنوات . وكان أبناء غير ميسورى الحال يتوقفون عند التعليم الابتدائى ثم يتجهون إلى بعض الصناعات للتكسب . وقد عرفت ساحتان عامتان هما الأكاديمية والليسيه Lyceum وخلدتا لارتباطهما بكل من أفلاطون وأرسطو على الترتيب . وفى هذه الساحات اتخذت التمرينات الرياضية طابعاً قاسياً إذا قورنت بالباليسترا وكانت الدولة تملك هذه الساحات ، ويعمل فيها موظفون رسميون ومهمتهم إعداد الشباب لمتطلبات الدولة .

هذا ، ولعلنى أجد أخيراً فى أن أنقل الوصف الكامل لتربية الطفل الآثينى

كما رآها أفلاطون(١).. تبدأ تربية الطفل وتوجيهه فى سنى حياته الأولى ، وتستمر طيلة حياته . ومنذ أن يبدأ الطفل يميز من حوله تتنازعه الأم والمربية والأب والمرشد لتوجيهه . ولا يمكنه أن يقول شيئاً دون توجيه منهم بأن هذا حسن وذاك سيء ، وأن هذا مشرف وذاك عار ، وهذا مقدس وذاك غير مقدس . إعمل هذا وتجنب ذاك ، فاذا أطاع كان طيباً وحسناً ، وإذا لم يطع عرض نفسه للتهديد وللعذاب الشديد فيلكم كما لو كان جماداً . وبعد ذلك يرسل إلى المدرسين الذين يطلب منهم الإشراف على سلوكه قبل أن يشرفوا على تعليمه القراءة والموسيقى ويعمل المدرسون ما يطلب منهم ، وإذا ما تمكن الطفل من معرفة الحروف الأبجدية وبدأ يفهم ما هو مكتوب ، أمدوه بمؤلفات أعاظم الشعراء ، تلك المؤلفات التى عليه أن يقرأها فى المدرسة ، ويجد التلميذ بين ثنايا الأشعار الكثير من النصائح والكثير من القصص ومفاخر مشاهير الرجال القدماء ويطلب منه حفظها عن ظهر قلب حتى يعمل على تقليدهم ويحدث نفسه بالرغبة فى الوصول إلى ما وصلوا إليه من مكانة رفيعة . وبعد ذلك يتسلمه مدرسو الموسيقى ويصلحون من مزاجه بحيث يصبح معتدلا ولا يقع مطلقاً فى المعاصى . وعندما يعلمونه استخدام الآلة الموسيقية تعرض عليه أشعار مشاهير الشعراء أصحاب الأغانى الشعرية . وينشدون هذه الأشعار على نغمات الموسيقى ، ويجعلون من توقيعها وأنغامها مزيجاً تألفه أرواح الأطفال حتى يطبعوهم بطابع الظرف والاتزان وتقدير الزمن ، ويصبحوا قادرين على الكلام وعلى العمل . ذلك أن حياة الإنسان فى جميع مناحيها فى حاجة إلى الانسجام والتوقيت . ثم يرسل الطفل إلى أستاذ الألعاب الرياضية حتى يتمكن الجسم من أن يلبى نداء العقل الفاضل وحتى لا يضطر الشباب فى المستقبل نتيجة ضعف أجسامهم أن يلجئوا إلى الهرب من الجيش إبان الحروب . هذا هو ما يفعله القادرون من التلاميذ مادياً وهؤلاء هم الأغنياء وحدهم وهم يبدأون عملية التربية فى وقت مبكر جداً وينتهون منها فى سن متأخرة .

---

(١) مترو ، بول : المرجع الأسبق ، ص ٨٦ — ٨٨ .

وبعد أن يفرغ هؤلاء التلاميذ من أساتذتهم ترغمهم الدولة على تعلم القانون حتى يعرف كل مواطن ماله وما عليه وحتى يعيش حياة واقعية مرسومة لا حياة خيالية ، كما كانت الحال فى تعلم الكتابة والقراءة إذ كان مدرس الخط يرسم خطوطاً نموذجية ويجعل الطفل يتتبع هذه الخطوط ... فكذلك كان تدريبه على القانون، وكانت المدينة تضع قوانينها وهذه كانت من اختراعها ومن عصارة أفكار رجال قانونها القدماء وكان الغرض من هذه القوانين أن يعرفها الشباب قادة كانوا أم محكومين ومن يخالف هذه القوانين فلابد من إصلاحه . أى استدعائه للمحاكمة .. وهذا ينطبق على هذا القطر كما ينطبق على غيره من الأقطار .

وفى حوالى سن الثامنة عشرة ولمدة سنتين ، يقسم الأثينى يمين الولاء لدولته ، ويتمرن على فنون الحرب ومعيشة الجندية ، وغالباً ما تكون فى حراسة الحدود ، ويتدرب على استخدام الأسلحة (الثقيلة) كالدروع وإلقاء الرماح ، وفنون التكتيك العنيفة . وكان يطلق عليه فى هذه الفترة اسم Ephebe أى الشاب . وبعد انتهاء السنتين يتقدم إلى « الجمعية العامة» ويتقبل من الدولة رمحاً ودرعاً ويصبح مواطناً . ثم يقسم أمام المواطنين كبار السن أن يكون مخلصاً للقوانين وللعرف ، وألا يهجر دولته وأن يظل على الدوام مستعداً للذود عن حياض وطنه ، وأن يعمل على تنميته بتثقيف نفسه وبالنجاح فى أعماله الخاصة . وقد كانت أمام الأثينى الحر الفرص لاستمرار ثقافته فى النحت والتصوير والفن المعمارى والدراما .

وجلس الأثينيون فى ظلال الأشجار يتجادلون ويتناقشون فى كل ما يهم دولتهم وطرقوا أبواب الأدب والفن والحكومة والسياسة والفلسفة . وكانت هذه الجلسات الظليلة ، والمناقشات الممتعة فاتحة التفكير الذى نما وتطور ، وما زال يؤثر فى أفكار العالم إلى اليوم .

أثينا فى عصر الانتقال : (من حوالى ٦٠٠ ق . م . إلى الغزو المقدونى فى

٣٣٨ ق . م) . كان من نتائج تربية آثينا فى عصورها القديمة أن اكتمل نمو الفرد وظهر التقدم القومى بصورة لم ير التاريخ لها مثيلا من قبل . وقد بلغ هذا العصر ذروته أيام بركليس .. وبدأ اتجاه نحو تمجيد الفردية إلى درجة أدت فيما بعد إلى أن أصبحت الدولة فى خدمة الفرد . وترجع أسباب التغير فى هذا الاتجاه الخطير إلى :

١ — عوامل سياسية : فقد استبدلت قوانين سولون بدستور ديموقراطى من وضع كليستنيز عام ٥٠٩ ق. م ومنح كل سكان آثينا الأحرار لقب « مواطن » وأصبح من حق « الجمعية العمومية » نفى كل مواطن خطر على الصالح العام عن طريق الاقتراع السرى . وقد استطاعت آثينا هزيمة الفرس ، وتزعم حلف ديليان عام ٤٧٧ ق. م ، وتحول الحلف إلى إمبراطورية . وبدأ الذهب يدخل بوفرة خزائن الديموقراطية . وتمتع الأفراد بحريات أكثر للعمل وللكسب. على أن الجديد فى سيطرة آثينا أنها لجأت إلى أساليب الإقناع والدبلوماسية أكثر من التجائها للقوة للاحتفاظ بسيادتها . وقد أدى هذا إلى الاهتمام بتكوين المواطنين القادرين على المجادلة والإقناع .

٢ — عوامل اقتصادية وسياسية : مدت آثينا ذراعيها باتساع رقعة زعامتها وإرسالها مندوبيها وتجارها والمتكلمين المجادلين من أبنائها يحملون معهم فكرة التآخى والوحدة بين الشعب الإغريقى المقسم إلى دويلات عديدة . وقد ظهرت طبقة من المعلمين اسمهم « السفسطائيون » أو الرجال الحكماء أو المدرسون المتجولون يعملون حيث يجدون تلاميذ قابلين دفع ثمن دراستهم . ومن التجار والرحالة والزوار والسفسطائيين والسفراء واتصالات بين الدويلات بعضها بالبعض الآخر ، ثم فوق كل هذا التسامح فى المناقشة وإبداء الرأى مما أدى إلى نقد للأفكار القديمة ، من كل هذا وذاك أصبحت آثينا قلباً كبيراً ينبض بالحياة الفكرية ، ومركزاً مضيئاً للتفكير الحر.

٣ — العوامل الأدبية : وتتمثل فى الدراما بشقيها المأساة والملهاة : وقد عرفت آثينا أدب المأساة (التراجيديا) الذى يدور حول مشاكل دينية

وأخلاقية واجتماعية ، وشخصياتها من الآلهة والأبطال الخرافيين ، وتدور موضوعاتها حول الصراع بين الواجب والهوى . ثم بدأت الهزليات (الكوميديا) تنتشر في النصف الثاني من القرن الخامس وتهاجم في نقد ساخر المظاهر الخادعة من غش وسفه وتبذير وفساد ، وكان هذا دليلا على غلبة الميول الشخصية على الواجب في مضمار الحياة العملية .. والأدب عبر عن الواقع ، والواقع كان يؤكد الفردية . ولذلك فان التربية أكدت الفردية .

٤ - العوامل الخلقية والدينية : لم يلعب الدين في المجتمع اليوناني نفس الدور الذي لعبه في المجتمعات الشرقية ، فلم يكن أساسياً لتقدمهم الاجتماعي ولكنه مع ذلك أمد الحكومات ببعض المساعدة وزاد من قدسية الأسرة وخط للناس طريقاً للحياة ليس قوامه الراحة ولين العيش والمتعة الشخصية أو العظمة الذاتية ، ولكن العمل للصالح العام (١). ثم بدأ الناس ينبذون الاتجاهات القديمة والخرافات ولم يعد مستقبل الإنسان في رأيهم مسيراً بإرادة الآلهة أو رغبة السماء ، كما زال الاعتقاد في تدخل الآلهة في حياة البشر . ثم نشب الصراع بين المحافظين على التقاليد والنظم وبين المتشككين فيها الذين عمدوا إلى هزها هزاً عنيفاً .

٥ - العامل الفلسفي : وكان لا بد من طريق لتفسير الكون وما فيه بعيداً عن التفسيرات التي أوردتها الأساطير والحكايات الخرافية ، وخاصة بعد أن انكشف الغطاء عن الآلهة وقدراتها . وأورقت شجرة الشك التي تولاها السفسطائيون ، بشك في كل ما جاء به الفلاسفة السابقون مثل هيرقليط وزينو ، بل إن جورجياس أنكر وجود الأشياء قائلا : إنه إذا فرضنا وجودها فليس من الممكن معرفتها ، وإذا فرض أنها كانت موجودة ومعروفة وأمكن معرفتها ، فمن غير الممكن إيصال العلم بها إلى الغير . وتفشى بين الشباب الاعتقاد بأن الإنسان أو الفرد هو مقياس كل شيء .. وهذا يعني أن معيار الصدق ومقياس الحقيقة وطبيعة المعرفة أمر ذاتي . كما أن الفضيلة والحكمة

(١) منرو ، بول : المرجع السابق - ص ١٩٧ .

يمكن الوصول إليهما عن طريق التفكير أو المعرفة لا عن طريق التقاليد الموروثة(١).

وقد تزعم حركة التمرد على التقاليد جماعة السفسطائيين ، ولم يكونوا من أبناء آثينا فقط ، ولكنهم يونانيون متجولون احتكوا بكثير من الحيوانات اليونانية والشرقية ودرسوا عن القوى الطبيعية وظواهرها والحياة الاجتماعية بمحاسنها ومثالبها والحياة السياسية بقوتها وضعفها . وكانوا خطباء مفوهين ومناقشين مقنعين ، وسرعان ما جذبوا إليهم الشباب الذى شاقه تعلم الخطابة والبلاغة وأصول الحوار والمناقشة . ولكن المحافظين من المبقين على التقاليد هاجموهم على أساس أنهم يدعون المعرفة فى كل شىء ، وأيضاً لأنهم يتقاضون أجوراً لقاء الخدمات التى يقدمونها للشباب ، ولذلك فقد اتهموا بالإلحاد وتعليم المبادىء اللا أخلاقية . ويدافع السفسطائيون عن أنفسهم قائلين إنهم يناقشون الأخلاق والدين من وجهة نظر تختلف عما ألفه المحافظون والرجعيون أصحاب الأفكار المصطبغة بالتعصب والتزمت ، فليست هناك كما قال فيلسوفهم بروتاجوراس أفكار ولا مقاييس عامة .

وبانتشار الأفكار الجديدة كان لابد للتربية أن ينالها تغيير ، فان الفترة التى كان يقضيها الشاب الآثينى بين سن ١٦ سنة إلى ١٨ سنة والتى كانت تكرس للتربية الرياضية العنيفة أصبحت تكرس للتدريب العقلى الراقى . فيجمع السفسطائيون المريدين من الشباب فى أى مكان .. فى الطريق .. فى الملعب .. فى غرفة ، ويتلقى الشباب ضروب المعرفة .

وانتشرت الاتجاهات الجديدة التى ولدها السفسطائيون فى المدارس الابتدائية فأصبحت التربية تعمل على تنمية اعتداد التلاميذ بأنفسهم واللباقة فى الحديث والمرح والحرية فى السلوك . بل تغير عدد أوتار القيثارة واستخدمت آلات موسيقية جديدة كالناى ، وقلت الرياضة البدنية ، واستخدم ماء دافىء فى الحمامات ... بهذا بدأ العنف والشدة يتمر بان تدريجياً من حياة الأفراد .

---

(٢) فتحية سليمان : المرجع السابق - ص ٥٠

.. غير أن هذا اللون من التربية أدى الى انتشار اللامبالاة بين الأفراد وانحلال خلقي وتفكك في روابط الأسرة وسعي مستمر وراء المال وجمعه، ووقف نفر من الرجال يرون هذا الضياع والسقوط ويتطلعون إلى المعابد الضخمة وإلى المسارح التي شهدت روائع سفوكليس ويوربيديس وأرستوفان.. ثم إلى بقايا أسطول جبار هزت به آثينا إمبراطورية فارس العاتية .. يرون كل هذا أصبح في أيدي أجيال غابت عنها الأخلاق التي شيدت ذلك المجد .

ثم شموس أشرقت محاولة تبديد الظلمات : سقراط ، وأفلاطون ، وأرسطو .

من فلاسفة الإغريق

فى طبيعة العملية التربوية التغير ، بمعنى أن التربية ليست جامدة ولكنها تتشكل وتتطور حسبما تمليه الظروف ، وهذه الطبيعة المتغيرة تحتم الحاجة إلى علامات للطريق لتوجه أنشطة التربية ، وتلجأ هذه العلامات إلى الفلسفة تستوحى منها . ولأن التربية تهتم بما سيكون عليه الإنسان فعليها أن تتساءل* : ما أهداف هذا الإنسان ؟ ثم تتساءل عن ماهية الخير ، ما هى ؟ وهذا ما تبحث فيه الفلسفة تحت عنوان الأخلاق . ولكن كيف يتأتى للإنسان أن يعرف الخير ؟ ومتى يستطيع الإنسان التأكد من أنه يعرف ؟ بل ما المعرفة ؟ وكيف يتأكد المربى من الصدق ؟ وما الحق ؟ وهذا فرع آخر تبحث فيه الفلسفة عن المعرفة . وثمة مشاكل أخرى من نوع مختلف ، فما طبيعة العالم الذى تمارس فيه التربية ؟ هل هو هائج متحرك أو راكد ساكن ؟ هل من الواجب أن يتعلم الإنسان ليومه أو لغد آت فى المستقبل ؟ ثم ما طبيعة الطبيعة البشرية للمتعلم ؟ وهذه أسئلة تتعلق بالوجود أو الواقع . هذه وغيرها من المسائل هى التى تكون مشاكل فلسفة التربية .

ويرى البعض(١) أنه لا يوجد شىء اسمه فلسفة التربية ، وإنما توجد فلسفة ، فوجهة نظر الفرد عن المدارس والتدريس إن هى إلا امتداد لفكرته عما يحيط به . ويرون أن فلسفات التربية هى تقريرات عن تضمينات الحياة فيما يختص بتنشئة الفرد . ولسنا بصدد مناقشة جدلية عن تسمية ما ، ولكن الذى يهمنا أن نقرر أن الفلسفة تهتم بأمور الحياة والموت ، وتطرح أسئلة عديدة محيرة ومقلقة لمعلوماتنا عن الإنسان والتاريخ ، ولكنها أسئلة لا يمكن تجاهلها طالما أن الثقافات تتعرض لعقبات وبديلات تدفع الناس للتفكير ، ثم يسلكون بناء على تفكيرهم .

---

(١) Sayers, E.V. and Madden, W. : Education and the Democratic Fatih, p. 3.

والتربية هى الأخرى تتعرض للمشاكل والعقبات والبديلات ونواحى الاختيار ، فهى عامل مشترك فى كل أوجه الثقافة البسيط منها والمعقد . وهى بهذا لا تستطيع أن تتخلى عن الفلسفة ، كما لا يمكن للثقافة أن تتجاهل الفلسفة .

ما الفلسفة ؟ هى تعبير عن المعتقدات ووجهات النظر . والسؤال هو متى نتفلسف ؟ كثيراً ما حاولت أنت وغيرك أن تصوغ فى تعبيرات من خبراتك آراء معينة تهمنا كمعتقدات عن الدين ، عن الحب ، عن حرية الرأى ، عن السياسة .. الخ ، وكل منها تحوى أسئلة مثيرة للتفكير ، كما تثير اهتمام الكثير من الناس فى كل مكان . وتوجد فى المجتمعات آراء مختلفة يتبناها أو تصدر عن أفراد يحاول كل أن يعبر عن رأيه فى موضوع ما . هذا التعبير عن الرأى قد نطلق عليه فلسفة أوأى إسم آخر ، ولكن يحق لنا القول إننا جميعاً نتفلسف(١) عندما نحاول أن نعبر عن الأشياء التى نعتقد فيها والمرتبطة بحياتنا وعلاقتنا بغيرنا .

وجماعة المربين كجماعة فى المجتمع لها معتقداتها وآراؤها التى تسعى إلى استخدامها وتحقيقها ، فعندما يتفلسفون عن المدارس فانما هم يركزون على ناحية مهمة تهم معظم أفراد الشعب . على أن بعض المربين لا يسمون هذه المعتقدات بالفلسفة ، قائلين : إنهم ذو وعقول عملية ، بل إن بعضهم يؤمن بما يسمى « علم التربية » كتحد صارخ لما يذكر عن فلسفة للتربية ، أو فلسفة على وجه العموم .

ومع ذلك فالفلسفة لا تنفصل عن خبرة الحياة : وهى متضمنة فيها ولايعبر عنها بشكل ظاهرى ولكنها موجودة وراء تفكيرنا وتصرفاتنا ، بل هى معنا فى آداء واجباتنا اليومية . فكل فرد له وجهة نظر ، وفى كل وجه من أوجه الحياة المادية أو الروحية أو العادية أو المهنية نؤمن بأشياء معينة عن المناشط التى نؤديها .

وفى الحقيقة إننا لا نستطيع أن نعمل دون معتقدات نؤمن بها ونسلك على

---

(١) Brameld, Th. : Philosophies of Education in Cultural Perspective, pp. 19-27.

هديها ، فالتاجر مثلا يعمل ويتصرف ليحصل على ربح ، وخلف كل تصرفاته تكمن هذه الفكرة . كما أن خطيب المسجد مؤمن بالإسلام وتعاليمه . فلا يعيد النظر فى هذا الإيمان كل يوم جمعة قبل الصعود إلى المنبر . وكذلك المربى تحدد سلوكه وجهة نظر معينة عن التربية .

كل منا إذن له فلسفة ويتفلسف ، وإذا كان هذا حال المدرس فيجب عليه أن يتفهم بعض الآراء الفلسفية التى قد يقتنع ببعض منها اقتناعاً يجعله يؤمن بها ، ومن ثم تتشكل وجهة نظره أى فلسفة . والجدير بالذكر — بل ما يجب أن يؤكد عليه — الحرص فى تخير وجهات النظر الفلسفية مما لا يكون شاذاً غريباً عن ظروفنا الاجتماعية ، فقد يحاول البعض أن يتخير غير المألوف حتى يتحقق له الظهور بين غيره وأقرانه . إن إعمال العقل والتفكير المتزن أمران لازمان للباحث عن فلسفة للتربية يؤمن بها ويسلك على هديها .

السوفسطائيون وسقراط

اهتم الإغريق فى القرن الخامس قبل الميلاد بمشاكلهم التربوية ، فقد بدأ بعض المفكرين يفحصون طرائق الحياة والنظم الاجتماعية التى عاشها الإغريق قروناً طويلة ، ولاح لهم أن ثمة تغييرات قمينة بالحدوث . خاصة بعد الحروب التى خاضوها والانتعاش الاقتصادى الذى فاض عليهم ، كان لا بد إذن من تعديلات اجتماعية ، فالنظام الموجود وقتئذ أصبح لا يناسب ما طرأ على المجتمع من تغييرات . وتطلعوا إلى التربية ونظامها . كيف يتعلم الأحداث ؟ وماذا يتعلمون ؟ إن العادات والتقاليد القديمة أصبحت غير مناسبة ، كما أن الاتجاهات الجديدة لا ترضى جميع المواطنين ، كان هذا هو الموقف الذى مهد الطريق للفلسفة لتقول رأيها .

وكان السفسطائيون هم أول من تصدوا لمشكلات النظرية التربوية التى تمخضت عن القلق الاجتماعى . وكانوا من أشد المهاجمين للنظم القديمة التى نمت فى أحضان الغالبية ، وكان ملاحهم التفكير فى إطار من احتياجات الأفراد الذين ذهبوا إليهم طالبين العلم والمعرفة ، وقالوا : إن الإنسان هو مقياس الأشياء ، ثاروا على التقاليد القديمة التى كانت هى مقياس الأشياء . ودفع لهم طلاب العلم ثمن ما يتعلمونه ، غير أن ما يؤخذ على السفسطائيين أنهم يدافعون عن وجهة نظر تتناسب مع من يدفع لهم ، فقد يؤيدون رأياً فى وقت ، ويؤيدون نقيضه فى وقت آخر .

وقد جذبت طريقة السفسطائيين الشباب المتحمس . وأغضبت المحافظين وكبار السن ، وقد احتقرهم البعض لأنهم اتخذوا من العلم سلعة يبيعونها . وخافهم الكثيرون لما فى آرائهم من ثورة على القديم والمتعارف عليه . ومع ذلك فقد هرع إليهم الشباب لما اتسمت به آراؤهم من حرية وانطلاق ، ولما أضفوه على الفرد من تمجيد وإعزاز ، فقد عملوا على تحرير العقل من الجهالة والروح من الخوف ، والجسم من الوهن ، لقد عملوا على نمو الإنسان ككل ،

ونسب إليهم المناصرون أنهم كانوا دعاة الحرية البشرية(١).

وكان السفسطائيون يعلمون الحساب والهندسة والفلك والتاريخ الطبيعي والنحو والبيان والتاريخ والأساطير والمنطق والسياسة والأخلاق وفقه الدين والرسم والموسيقى والتكتيك الحربي ، ولكنهم ركزوا على البيان ، أما بقية المواد وغيرها فكانت تهدف إلى مد المتكلم بحصيلة من المعلومات تفيده في مناقشاته . ولم يعلم السفسطائيون المنطق حرصاً على معرفة الصدق والحق ، ولكن للفوز في مناظرة أو مناقشة كلامية . وهذا ما سمي بالسفسطة . وكانوا ينكرون وجود الموجود أو الحقيقة الموضوعية ، وأن رأى الفرد هو الصدق الوحيد ، أليس الإنسان هو مقياس الأشياء ؟

ولكن المحافظين وأنصارهم ردوا على هجوم السفسطائيين قائلين إنهم جماعة من المنافقين الذين يتذبذبون في أقوالهم حسبما يدفع لهم ، وهاجموا طريقة السفسطائيين القائمة على التفكير ، منكرين على الإنسان قدرته على الفضيلة أو الكرامة عن طريق الطرق العقلية والجدل . وأكد المحافظون أن معيار الفضيلة يحدده أشراف القوم بما يسلكونه . والفضيلة في نظرهم تورث ويمكن تعلمها لمن يعيش مع الأشراف متتلمذاً عليهم في سلوكهم ، فاعلا النبيل من الأعمال ، ولكن لا يمكن تعلمها عن طريق التفكير والذكاء . ومعنى ذلك أن الأسلوب الديموقراطي السفسطائي لتعليم الفضيلة لجماهير الشعب — كان لابد وأن يفشل في رأى علية القوم .

وظهر الصراع بين المحافظين وآرائهم وبين السفسطائيين وآرائهم ، صراع بين أرستقراطية وديمقراطية ، وقد أولى سقراط (٤٦٩ — ٣٩٩ م (٢) هذا الصراع اهتمامه الكبير ، وهو أعظم مفكرى أثينا في القرن الخامس . وقد نشأ سقراط نشأة متواضعة ، فكان متجهاً بحكم نشأته ناحية الديموقراطية . وقد رأى سقراط الحاجة إلى تربية من نوع ممتاز ، تربية إنسانية متجهة إلى الإنسان

---

(١) Mulhern, op. cit., pp. 184-149.

(٢) تحديد سنة تولد سقراط فيها أقوال كثيرة ، وإن كان عليه أنه ولد عام ٤٦٩ ق.م.

ويكون موضوعها الرئيسي الجوهر الروحي للإنسان . ولكنه لم يقصد من هذا ما قصده السفسطائيون بقولهم إن الإنسان مقياس كل شيء ، ولكنه قصد إلى القول بوجوب أن تكون المعرفة مستقلة ، أي أن عقل الإنسان يجب أن يبحث في الأشياء باستقلال وحرية كاملة ، وأن يحكم كل ما هو موروث . فلا قيمة للأفكار أو العقائد من حيث هي قديمة أو حديثة ، ولكن تتأتى قيمتها من حيث أنها تعبر تعبيراً صحيحاً عن حقيقة الأشياء . . ويختلف سقراط عن السفسطائيين في أن « الأحكام التي يصدرها العقل أحكام موضوعية صادرة عن طبيعة الأشياء نفسها ، وليست أحكاماً صادرة عن الهوى الفردي كما انتهى إلى ذلك السفسطائيون »(١) .

أما عن منهج سقراط الفلسفي فكان يبدأ بادراك الإنسان لنفسه ، أي يبدأ البحث بادراك الإنسان لذاته لكي يعلم الفرد هل لديه علم صحيح أو أن ما عنده إن هو إلا علم مشوه ، أو أنه جاهل تماماً . وكان سقراط يعمل على أن يثبت لمتحدثيه أنهم جهلة ، ومن الجهل تتكون النقطة الأولى للبحث الفلسفي . ويظهر سقراط جهله بالموضوع ، ثم يلقي أسئلة قد تظهر لهم أنها ساخرة ولكنها تنتهي باثبات أنهم إذا علموا شيئاً فهو غير صحيح ، وكثيراً ما كان يثبت للمتحدث أنه يناقض نفسه . ومن الركائز التي ترتكز عليها قوة سقراط أنه في محاولته للبحث عن الحقيقة ، حاور غيره ممن ادعوا العلم ، وباستخدام طريقته كشف أنهم لا يعلمون ، ولكنهم يدعون العلم ، أما هو فيعلم أنه جاهل ، او هو يعلم بأنه لا يعلم ، وهذا علم صحيح .

ويبدأ سقراط خطوة ثانية وهي التوليد — وكان سقراط يقول في هذا المعنى إنه يحترف صناعة أمه ، وكانت قابلة ، إلا أنه يولد نفوس الرجال — فيسأل من يحاوره عما يعرف في مسألة من المسائل ، ويرد المحاور في ثقة واعتداد ، ثم يبدأ سقراط أسئلة كان قد أعدها بحيث يختلط الأمر على محاوره فيناقض نفسه . وكان سقراط « يستعمل دائماً طريقة توكيد البرهان عن طريق

---

(١) عبد الرحمن بدوي . أفلاطون : ص ٣٨

تفى العكس . فسقراط حين كان يبحث فى تعريف مسألة من المسائل ، يأتى بكل الأشياء التى تضاد هذا التعريف ، فى الظاهر على الأقل .. فمثلا إذا سأل أوتيديموس ما الظلم ؟ يجيب أوتيديموس بأن الظلم هو أن يكذب الإنسان وأن يخدع وأن ينهب .. الخ . فيقول له : ولكن هل يعد ظلماً أن يكذب الإنسان على عدوه أو يخونه ، أو ينهبه ؟ حينئذ لابد من تصحيح التعريف الأول . وهذا التصحيح يتم بأن يقول أوتيديموس : إن الظلم أن يفعل الإنسان هذه الأشياء ضد أصدقائه . وهنالك يجيب سقراط بأن ذلك لا يتم فى كل الأحوال : فهلا يعد الكذب فضيلة حينما يكون باعثاً على الشجاعة أو حاثا على طلب العلم ، أو مانعاً صديقاً من أن يستخدم سلاحاً لانتحاره ؟ حينئذ يجيب أوتيديموس بأن الظلم إذن أن يرتكب الإنسان هذه الأشياء ضد أصدقائه أيضاً حينما يريد الإضرار بهم . وهكذا يستمر الحوار (١)» .

وكان سقراط يحاول دائماً الاستفادة من الآخرين ، وأن يساعد الإنسان للوصول إلى تعريف الشىء تعريفاً صحيحاً ، وكان سقراط يتعلم بينما هو يعلم عن طريق الحوار .

وكان سقراط يستعين بالاستقراء ويتدرج من الجزئيات إلى المعانى أو الأحكام العامة ، كما أن سقراط آمن بأن الإدراك الحسى هو أساس المعلومات جميعاً . ولأن هذا الإدراك يختلف باختلاف الأفراد ، فان المعلومات التى تجيء عن طريقه مختلفة ، فنحن لا نعرف عن الحقيقة إلا الصور المختلفة التى تقدمها لنا الحواس . ولذلك اتجه سقراط إلى بناء تحصيل المعرفة على العقل لا على الحواس معارضاً بذلك آراء السفسطائيين . ويرى سقراط أن العقل عامل مشترك عند جميع الناس ، وما دام العقل أداة المعرفة ، فالحقائق الخارجية ثابتة لأن الناس جميعاً يرونها بمنظار واحد ، هو العقل الذى لا يختلف إدراكه فى شخص عن آخر(٢) وكان رأى سقراط هذا هو الأساس الذى نشأت عليه كل المذاهب العقلية المثالية « Idealism » .

---

(١) عبد الرحمن بدوى . المرجع السابق ، ص ٣٧-٣٨

(٢) أحمد أمين وزكى نجيب محمود قصة الفلسفة اليونانية ص : ١٢١-١٢٢ .

ويذكر أن سقراط انصرف عن البحث فيما يتصل بالطبيعة والآلهة ، مؤثراً أن يدرس الإنسان نفسه أولا ، ثم يدرس المتصل بالإنسان ، وكان يرى أن عقل الإنسان لا يستطيع أن يصل إلى البحث فى الطبيعة والإلهيات .

ورأى سقراط أن الإنسان لا يمكنه أن يعمل الخير إلا إذا عرف ماهية الخير أى عرف الإدراك العقلى للخير ، فالعمل الأخلاقى مؤسس على المعرفة ويجب أن يصدر عنها ... بل إن الفضيلة والعلم شيء واحد فيستحيل أن تعرف الخير معرفة صحيحة ولا تعمله ، كما يستحيل أن تعمل الخير ولا تعرفه . فيكفى فى نظر سقراط أن يعلم الإنسان ما الفضيلة حتى يكون بمنجاة من فعل الرذيلة ، وكل عمل شر إنما يصدر عن الجهل بالفضيلة ، لأن الإنسان لا يسعه إذا عرف الخير أن يفعل شراً (١) .

وانتهت حياة سقراط بمحاكمته ، فقد اتهم بانكاره آلهة اليونان . وكذا بدعوته لآلهة جديدة ، كما اتهم بافساد الشباب الذى سحرته آراؤه فالتفوا حوله . وزاد أعداء سقراط لأنه هاجم الديموقراطية منكراً انتخاب الزراع والصناع لمناصب الدولة ، كما أغضب الأرستقراطيين لما يبدونه من استبداد وظلم . ووقف سقراط أمام قضاته ، ودافع عن نفسه مشفقاً على القضاة أنفسهم من موقفهم المخزى ومتألماً لما صارت إليه الأمور من فساد . وحكم عليه بالموت ، وسجن ثلاثين يوماً . وكان الغروب موعد إعدامه ، فأمر سقراط بالسم ، وتناول الكأس بثبات . وبكى تلاميذه نهرهم بينما السم يسرى فى أوصاله ، وعندما أحس بالثقل فى ساقيه عرف أن السم ينهى أجله . وغشته برودة فى جسمه من أسفل إلى أعلى ، فاقداً الإحساس تدريجياً حتى توقف قلبه . غربت شمسه .

---

(١) المرجع السابق ص ١٢٨ .

أفلاطون

عندما دخل الحواريون على أستاذهم سقراط فى ساعاته الأخيرة كان السجان قد فك القيود الثقيلة التى كبل بها السجين المحكوم عليه بالموت . وشهد الحواريون موت أستاذهم الذى آثر الشجاعة فى الموت على التذلل والضعف أمام قضاته . هكذا مات سقراط أمام تلاميذه ، ويقال إن أحدهم (أفلاطون لم يشهد موته إما لمرضه كما يذكر هو ، وإما لأنه لم يستطع أن يقاوم الألم الذى كان سيعانيه لو أنه شهد هذه النهاية .

ويذكر أن أفلاطون ولد بين سنتى ٤٢٩ — ٤٢٧ ق . م من أسر أرستوقراطية موسرة . وكان على النقيض من أستاذه الذى تتلمذ عليه فى ثمانى السنوات الأخيرة من عمره . فبينما كان سقراط دميم الخلقة قبيح الوجه كان أفلاطون حلو المحيا ذا جسم رياضى ممشوق . وكان عمره عشرين عاماً عندما تتلمذ على سقراط وجلس إليه بينما كانت الحرب بين اسبرطة وأثينا مشتعلة . وزعزعت هذه الحرب البلابونيزية دعائم القوة فى أثينا ، بل وزادت الديمقراطية فى سيادتها فأمسك الدهماء بمقاليد الأمور ، وعاثوا فساداً ، حتى إذا انتهت الحرب دانت السيادة للأرستوقراطيين الممثلين فى ثلاثين طاغية . وأراد هؤلاء أن يصلحوا ما فسد ، فعمدوا إلى البطش والقسوة ، وعاشت أثينا ترتجف .

وقد شهد أفلاطون حكم الدهماء وحكم الأرستوقراطيين ، وكلاهما فشل ، وكان ذلك قبل أن يجلس إلى أستاذه سقراط يحاوره . ولما لم يكن هنالك إلا أحد أمرين فى السياسة : الديموقراطية أو حكم الأقلية — وبعض هؤلاء كانوا أقاربه وكلاهما فشل — فقد ولى أفلاطون وجهه شطر الشعر ينظمه ، حتى تعرف إلى سقراط ولازمه . أما ما نظمه من شعر فقد أحرقه فيما بعد .

وبعد موت أستاذه رحل ، بعد أن لفت الأنظار إليه بدفاعه عنه ومناداته ببراءته وعظمته وعبقريته ، وطلعت أقاويل عنه وجد معها أن الخير له فى الترحال والسفر . وطاف بإيطاليا حيث جلس إلى الفيثاغوريين وأخذ ما

يعلمونه ، ثم أقام ببلاط الملك ديونيسيوس فى صقلية . ولما علم هذا الملك بما يتكلم عنه أفلاطون فى موضوعات الأخلاق والفلسفة عموماً ثار غاضباً . وأخذ أتباعه أفلاطون ليباع فى سوق العبيد ، ولكن رجلا من محبى الفلسفة أنقذه . ويقال إن أفلاطون زار مصر ضمن جولته التى استمرت عشر سنوات عاد بعدها إلى أثينا . ويقال إنه أمضى فى رحلته اثنتى عشرة سنة .

ثم عاد أفلاطون إلى أثينا ليستقر فيها رجلا أخذ الحكمة عن سقراط ثم تجول فى الأقطار ينهل من الفلاسفة والحكماء . عاد إلى أثينا معلماً وفيلسوفاً ، ولكنه لم يتجول فى الطرقات و الساحات ويقف يناقش كما كان يفعل أستاذه سقراط ، بل اتخذ له ملعباً فى شمال شرقى أثينا كان يسمى باسم أحد الأبطال القدماء هو أكاديمس وكان فى منطقة ذات أشجار على شاطىء نهر ، وأطلق على هذا الملعب اسم الأكاديمية . وتكأكأت الوفود إلى هذا المكان الجميل أربعين عاماً . وفى خلال هذه المدة كتب أفلاطون الكثير وعلم الكثيرين . وبفضل أفلاطون تقدمت الفلسفة ، فقد أتيح لها الهدوء والدراسة العميقة المتصلة . وقد علم أفلاطون وكتب فى كل ما يهم الناس ، عن تحسين النسل ، والشيوع والاشتراكية ، ومساواة المرأة بالرجل فى الحقوق جميعاً ، والحريات فى القول والرأى والعلاقات الجنسية ، وتأميم الثروة ، وغيرها . وقد صاغ كتبه فى أسلوب الحوار متخذاً من سقراط بطلا فى الكثير من المناقشات المكتوبة ، مازجاً بين فلسفته وفلسفة سقراط حتى لا تستطيع أن تميز بينهما فى كثير من المواضع (١) .

وعلم أفلاطون آراءه فى أكاديميته ، كما ساعده أساتذة آخرون مثل أكسينوقراطيس وأرسطو الذى كان أستاذاً للخطابة . وقد وضع أفلاطون فى أكاديميته منهاجاً يدرسه الشباب حتى يتمكنوا من إدارة أمور الدولة إدارة سليمة صحيحة . بل إنه كان يأمل أن هؤلاء الشباب سيقيمون صرح الجمهورية

---

(١) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية : ص ٦٢–٦٥

التى تصورها ، الجمهورية التى يحكمها الفلاسفة حتى تستقيم الأمور ويسود العدل والإخاء والحق(١) .

ومن حسن الطالع أن كل كتابات أفلاطون بقيت حتى وصلت إلينا ، إلا أن بعضها أضيفت إليه إضافات . وكتب أفلاطون بطريقة الحوار إلا لأى مقالة « التعريفات » والرسائل الثلاث عشرة . أما مؤلفاته فقد كتب جزءاً منها وهو يتتلمذ على سقراط ، وجزءاً أثناء رحلته ، والجزء الأكبر خلال قيامه بالأكاديمية . وأهم كتبه جميعاً هو كتاب « الجمهورية » أو « المدينة الفاضلة » .

نظرية أفلاطون فى التربية

غلبت على آراء أفلاطون التربوية آراؤه فى علم النفس التى تصف الروح البشرية أو الشخصية ، وآراؤه عن المجتمع البشرى وعن الفرد والمجتمع والعلاقات بينهما ، ولذا فجدير بنا أن ندرس هذه الآراء التى صبغت فلسفته التربوية ، ونبدأ بالآراء السيكولوجية .

أولا : الفرد

لم يخضع علم النفس زمن أفلاطون إلى التجريب الذى يخضع له اليوم ، ولم تبذل أية محاولة وقتئذ للتعبير عن العلاقة بين الدوافع والسلوك الملاحظ تعبيراً رقمياً ، وكيف يختلف السلوك تبعاً للمثيرات . ولكن عرف أن علم النفس لم يحرم من لمسات تجريبية . فلكى يفهم أفلاطون الشخصية اعتمد على الاستبطان وملاحظة الآخرين .

وقد استنتج أفلاطون من ملاحظاته أن النفس تتكون من ثلاثة أنواع من القوى أو القدرات أو الملكات ؛ : قوة العقل (التفكير) وموضعها الدماغ ، والغضب ، وموضعها الصدر ، والشهوة وموضعها البطن . والعقل هو هذا القسم من النفس الذى يمدنا بالقدرة على اكتشاف الحق والباطل ، وعلى إثبات أى الأقوال حق وأيها باطل . والتفكير هو الدافع والمؤدى لكل معرفة :

---

(١) أحمد أمين وزكى نجيب محمود (المرجع السابق) ص ١٤٧–١٥٠

وأهم أنواع المعرفة التى يؤدى إليها نشاط العقل هو الحكمة ، هو معرفة طبيعة الخير والطرائق السليمة للحياة الصالحة للمجتمع والفرد . ولكن لا يستطيع العقل وحده التحكم فى الفعل البشرى ، فقد نعرف ما يجب عمله ومع ذلك لا نسلكه .

والقوة الغضبية عند أفلاطون هى الإرادة كما نطلق عليها اليوم ، وتنفذ ما يقرره العقل . فالقوة الغضبية مرتبة فى خدمة قوة عليا وهى القوة العاقلة فى كل ما تشير به إذا كان خيراً . وتوكيد النفس إذن — فى رأى أفلاطون — هو الذى يترجم المعرفة (أى الحكمة) إلى عمل ، أى فضيلة .

أما هذا الجزء من النفس وهو الشهوة فهو مرتبط بالوظائف الجسمية . ويميز أفلاطون بين نوعين من الرغبات توصف قوتها بأنها شهية ، وهى الرغبات الضرورية وغير الضرورية . والرغبات الضرورية هى اللازمة لبقاء واستمرار الحياة كالجوع ، والجنس ، والمأوى . أما غير الضرورية فهى لا تعمل على بقاء واستمرار الحياة ، بل تعمل على تزيينها وتزويقها : كالطعام الفاخر والثوب المزركش والحلى . وتحتاج الشهوات لتسير فى طريق مرسوم إلى قوة توجهها وتساعدها .

ويأتى التوجيه بطريق غير مباشر من العقل والتفكير ، ويأتى مباشرة من القلب مركز القوة الغضبية ، فالحكمة التى يكتشفها العقل تعمل على تحقيق الشهوات الضرورية وغير الضرورية ، والإرادة هى القوة التى تنفذ ما تقوله الحكمة . ومع أن كل نفس بشرية فيها القوى الثلاث ، إلا أن الأفراد يختلفون ، بعض الأفراد قادرون على التفكير أحسن من غيرهم ، ولذا فلديهم المعرفة والحكمة . وقدرة البعض على التفكير أقل ، ولكن قدرتهم على العمل أكثر ، وهؤلاء يستطيعون بالقوة الغضبية (الإرادة) أن يسيطروا على الشهوات . والنوع الثالث من الناس تفكيرهم قليل وقلوبهم ضعيفة ، وتظهر شهواتهم مسيطرة ، ولا يستطيعون كبح جماحها إلا بقوة من الخارج ، قوة أساسها الحكمة ، التى يفتقدها هؤلاء ، أو قوة أساسها السلطة المادية الرادعة .

وباختلاف الأفراد فى القوى ، يختلفون أيضاً فى المهن التى يصلحون لها . فحيث يكون للعقل الغلبة فصاحبه يصلح للمهن التى تتطلب الدرس والتحصيل والتفكير . وحيث تغلب الإرادة ، فالمهن التى تصلح لها هى ما تتطلب أعمالا بالقوة كالحرب والشرطة. أما حيث تسود الشهوات فخير ما يصلح لها هو التجارة والإنتاج حيث الربح وحيث تتحقق اللذات الشخصية .

ولقوى النفس تاريخ عند الفرد ، فهى كائنة منذ الولادة ثم تتيقظ بعد سنوات قليلة . ولا يستطيع العقل تقبل المعرفة والحكمة قبل سن السابعة عشرة ، أما الإرادة فهى غير ثابتة . والشهوات متقلبة . ومع ذلك فيستطيع العقل قبل سن السابعة عشرة أن يتقبل صور الخير والجمال والحق ، كما يمكن للإرادة أن تتعود على ما يتقبله العقل . وهذه بدورها تتحكم فى الشهوات على هدى توجيه العقل .

وتوزع قوى النفس بين الرجال والنساء ؛ ولا يؤثر الجنس فى فاعلية هذه القوى . ومعنى ذلك — فى رأى أفلاطون — أن المرأة تستطيع شغل مناصب الحكم والمسائل الاقتصادية والحربية واقفة على قدم المساواة مع الرجل. ويؤكد أفلاطون ضرورة إتاحة الفرصة لكل فرد ليعمل حسب إمكاناته قدراته حتى يتمكن من حسن استغلالها ، وعلى المجتمع أن يهيء لكل فرد الفرص لاستغلال إمكاناته(١) كما أن أفلاطون قسم الشعوب بحسب تقسيمه قوى النفس : فاليونانيون يمتازون بسيطرة القوة العاقلة ، ويمتاز الشماليون بسيطرة القوة الغضبية ، أما الفينيقيون والمصريون فتسود عندهم القوة الشهوية.

المجتمع :

ويرى أفلاطون أن الحياة فى المجتمعات البدائية بسيطة حيث يعيش الناس حياة تلقائية يسودها السلام والهدوء ، موزعين الأعمال عليهم . أما فى المجتمعات المتمدينة فالحياة فيها معقدة ، وتوزيع الأعمال لا يتم بسهولة وبساطة ؛ بل

---

(١) Price, Kingsley : Education and Philosophical Thought, pp. 20-23.

إن أخطاراً خارجية تهدد أمنها واقتصادياتها ، ولذلك فهى تلجأ إلى السلاح والحرب لتأمين أراضيها واقتصادياتها : بل تستخدم القوة والقوانين لحسن توزيع الأعمال على السكان . وفى رأى أفلاطون أن وظيفة المجتمع اقتصادية وحربية وتشريعية لسلامة الحكم ، ووجد مثالا لهذا المجتمع فى مدينة الدولة الإغريقية . وكانت مدينة الدولة — ويسميها البعض المدينة الحرة — محدودة المساحة وتشمل مدينة تحوطها بعض القرى الصغيرة . وهى تموّن نفسها اقتصادياً بقدر المستطاع ، وتتاجر خارجياً مع مدن أخرى . ويظهر أن أفلاطون لم يفكر فى دول كما نعهد اليوم من حيث المساحة وعدد السكان وتشابك العلاقات الخارجية .

ولكى تنجح وظائف المجتمع يجب أن يستشعر كل فرد السعادة فى عمله ، ولن يتأتى هذا إلا باتقانه هذا العمل ، فالصناع مثلا عليهم أن يجيدوا صناعاتهم وحرفهم حتى يقبل الناس على شرائها وبذلك يقتنون المال الذى يرضى شهواتهم وكذلك الأمر بالنسبة للشرطة والجيش ، فعلى كل عامل بهما أن يعتز بعمله ويسعد ويقبل عليه حتى يتحقق للدولة النصر الخارجى والأمن والنظام فى الداخل ، وإلا دبت الفوضى أو خضعت المدينة لسيطرة مدينة دولة أخرى وبذلك يتحطم مجتمعها . وعلى الجيش والشرطة العمل حسب قوانين الحكومة التى يتولاها الحكماء . وعلى هؤلاء أن يتمتعوا بالعقل والحكمة حتى تكون أوامرهم رشيدة متزنة ، ومحققة لخير المجتمع .

وبهذا يوجد فى المجتمع : العمال والصناع والمزارعون والتجار مكونين طبقة اجتماعية تعمل على خدمة الاحتياجات الاقتصادية للمجتمع ، ثم طبقة الجند والشرطة وعليها حماية المدينة الدولة من الخارج والداخل ، ثم طبقة الحكام الذين يهيمنون على المدينة عاملين على خيرها وموجهين الطبقتين الأخيرتين .

تدريب الأفراد

وعلى أساس نظرة أفلاطون السيكولوجية والاجتماعية أعطى نظاماً لتدريب الأفراد :

أولا : يجب أن يخضع المسئولين عن الحكومة فى المدينه لنظام تربوى يتكون من خمس مراحل :

١ - من الميلاد إلى سن السابعة عشرة : وتنقسم هذه المرحلة إلى قسمين ، ويربى الأطفال على أيدى أخصائيين فى دور الحضانة العامة بعيداً عن الوالدين. وفى الحضانة يهتم المشرفون بالنمو الجسمى للأطفال مستغلين اللعب والرياضة فى ذلك. وخلال القسم الثانى يتعلم الأطفال القرءاة والكتابة ، ويتدربون على التذوق الموسيقى الذى تشمل الموسيقى واللغة والأدب بالمفهوم الحديث . وإلى جانب ذلك يتعلم الأطفال والغلمان العلوم ، والتمرينات البدنية ، وتخضع (المناهج) التى يدرسها المتعلمون لرقابة الدولة خضوعاً كاملا فى محتواها وشكلها .

٢ - من سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة إلى سن العشرين : وفى هذه المرحلة يدرب الشباب تدريبات عسكرية وجسمية عنيفة .

٣ - المرحلة الثالثة من سن العشرين إلى الثلاثين : ويدرس فيها الشباب العلوم كالحساب والهندسة والفلك وغيرها . هذا إلى جانب دراسة الموسيقى .

٤ - المرحلة الرابعة من سن الثلاثين إلى الخامسة والثلاثين : وتتميز بطريقة المناقشة والحوار فى دراسة عن العالم وطبيعة الخير .

٥ - المرحلة الخامسة من سن الخامسة والثلاثين إلى سن الخمسين : وفيها يعين الناجحون فى المرحلة الرابعة فى مناصب حكومية .

وفى سن الخمسين يختار المبرزون فى المناصب الحكومية لرفعوا إلى المناصب الحكومية العليا .

ثانيا : يجب أن يخضع أصحاب الإرادة إلى نظام تربوى خاص بهم ،

ولكنه مع ذلك لا يجد أفلاطون مانعاً من خضوعهم للمنهج الدراسى لأصحاب العقل والتفكير حتى نهاية المرحلة الثالثة . ويلوح أنه من الضرورى لطبقة الجند دراسة عسكرية تؤهلهم للمناصب الحربية ، فالمهم فيهم نوع من الشجاعة ، وقدرة على تقبل أوامر وتوجيهات أصحاب العقل ؛ وإلا فقد يندفعون إلى أعمال يثيرها الطمع لتحقيق مكاسب اقتصادية خاصة بهم ، وبذلك يصبحون مصدر خطر دائم فى مجتمع متمدين .

ثالثاً : ويجب أن يخضع أصحاب الشهوات إلى نفس نظام التربية فى المرحلة الأولى والثانية وسوف تساعدهم هذه التربية على الخضوع لطبقة الجند وبالتالى لفئة المفكرين . كما أن تربيتهم سوف تساعدهم فى اتجاهاتهم الاقتصادية . وينتظر أفلاطون من نوع التربية الذى يخضع له أصحاب هذه الطبقة أنه سوف يكبح جماح شهواتهم .

فلسفة أفلاطون فى التربية

(أولا) الميتافيزيقيا والتربية :

فى مواطن كثيرة بكتاب الجمهورية لأفلاطون قال : إن العالم الملاحظ متكون من عديد من الأشياء وكل شىء له خاصيته ومكانه ويمتد منتشراً فى زمان معين . وكل شىء فى تغير مستمر فى صفاته وعلاقاته أو يتحرك من مكان لآخر ، وكل شىء ينتمى إلى طبقة طبيعية . فالشجرة التى نراها واحدة من هذه الأشياء فنحن ندركها بحواسنا ، وهى متميزة عما حولها ، وهى متغيرة (سقوط الأوراق ، النمو ، الثمار .. الخ) ، وهى تنتمى إلى مجموعة من النباتات . على أن كل شجرة يمكن أن تميز عن غيرها من نفس المجموعة ، ومع ذلك فيقول أفلاطون: إن كل الشجر يشترك (داخل مجموعة واحدة من الشجر) فى صفات عامة . فاذا اختلفت نخلة عن بقية النخيل فان لكل النخيل صفات مشتركة أو جوهر واحد يمكن أن نطلق عليه اسم (الفكرة) . وكما أن هناك (فكرة) للنخيل فهناك (فكرة) لكل مجموعة من الأشياء ؛

وللفكرة صفة العالمية والعمومية ، وتظهر فى مظاهر مختلفة وفى أمكنة

متعددة وأزمان متباينة . و (الفكرة) خالدة وليست متغيرة . فهناك أنواع كثيرة من النخيل فى مناطق مختلفة ، ولكن الفكرة واحدة . و (الفكرة) تتصف بالكمال والمثالية ، وقد نجد شجرة نخيل فيها عيب وأخرى قصيرة وثالثة مفرطة فى طولها ورابعة ثمارها شهية .. الخ ولكن فى ذهن عالم النبات صورة لشجرة النخيل كما يجب أن تكون ، وعلى أساس هذه الصورة يصف نخلة بأنها سليمة وأخرى بأن عيباً فيها .

و(الأفكار) يرتبط بعضها بالبعض الآخر فى نظام ، وعندما يبلغ العلم ذروته سوف تنتظم كل الأشياء فى نظام كامل ، وعلى قدر معرفة الإنسان فقد انتظمت (أفكار) الأرقام فى علم اسمه الحساب وانتظمت (أفكار) الحركة السماوية فى علم الفلك . و (أفكار) النغم فى الموسيقى .

وتقول نظرية أفلاطون الميتافيزيقية إن خلف كل شىء مدرك فى العالم نظاماً من الأفكار يفسر ما فى هذا العالم . وما ندركه بحواسنا فى هذا العالم صور لتلك (الأفكار) أو (المثل) . وإننا فى هذا العالم نرى نسخاً باهتة من هذه المثل . والمثل كائنة وموجودة حتى ولو فى هذا العالم .

ويظهر لنا تطبيق نظرية أفلاطون هذه فى مفهومه عن الإنسان الذى يجب أن يتحلى بقوة الفكر والإرادة والشهوة . وكذلك الأمر بالنسبة للمجتمع الذى يتضمن الوظائف الاقتصادية والعسكرية والتشريعية . ولهذا فان العلاقة بين المواطنين والدولة يجب أن تكون شبيهة بالعلاقة بين (فكرة) الإنسان و (فكرة) المجتمع ، وقد سبق أن وضحت مراحل التربية المختلفة التى اقترحها أفلاطون والمبنية على هذه العلاقة بين قوى الفرد ووظائف المجتمع .

(ثانياً) الأخلاق والتربية :

وتظهر فلسفة أفلاطون فى الأخلاق منعكسة على التربية فى نظريته العامة عن طبيعة الخير . وهذه النظرية تعتمد على فكرته الميتافيزيقية ، فقد رأينا أنه يتحدث عن نظرية المثل وأن الموجودات المدركة صورة أرضية من هذه المثل التى تتصف بالكمال والخلود ، ولذلك فانه يقول : إن الخير فى كل شىء

مدرك يتوقف على الدرجة التى يقترب فيها هذا الشىء من صورته المثالية أو يعبر عنها . ولنأخذ مثلا النخلة. فالخير فيها والجمال ليس سببه ما تضفيه علينا من ارتياح أو لذة ولا على أساس مقارنة النخلة بشجرة الجميز مثلا . ولكن الخير والجمال فى النخلة هو مدى اقترابها من صورتها المثالية .

وفى رأى أفلاطون أن المجتمع الخير هو المجتمع العادل . وبقدر اقتراب المجتمع بوظائفه الثلاث والإنسان بقواه الثلاث من المثالية الموجودة فى عالم المثل ، يمكن أن يتحقق العدل بدرجة تتناسب مع درجة الاقتراب من المثالية . ولهذا فقد وجه أفلاطون نظامه التعليمى ليحقق بقدر المستطاع هذا العدل والحق

(ثالثاً) المعرفة (الإيبستومولوجية) والتربية :

قال أفلاطون : إن المعرفة حالة عقلية تتميز بالتأكد من طبيعة شىء ما ، وهذا الشىء غير موجود فى عالم الواقع المتغير ، والتغير يجعل من المستحيل التأكد من طبيعته ولذلك فان الأشياء التى نعرفها بتأكد هى (الأفكار) فى علاقاتها المنتظمة .

وهنالك درجتان فى التأكد من المعرفة : التأكد القائم على فرض ، والتأكد المطلق . فما نعرفه عن العلوم والرياضيات هو تأكد فرضى لأن تأكدنا من صدقها يعتمد على تأكدنا من صدق الفروض التى اشتقت منها . أما التأكد المطلق فهو مرتبط بوعينا بفكرة الخير ، وهذا التأكد المطلق [illegible] وهو يحول المعرفة الفرضية فى العلوم إلى مطلقات .

التطبيقات التربوية

تعرض أفلاطون فى كتابه (الجمهورية) و (القوانين) إلى مسائل متصلة بالتربية اتصالا وثيقاً . ولعل أكثر أشكال الوجود البشرى قيمة فى نظر أفلاطون هو التوافق بين الجمال والفضيلة عند الإنسان ، فهو يؤكد ضرورة التفاعل بين الجسم والعقل كأساس للتربية ، ثم يوسع نطاق هذا التوافق إلى أن يشمل التوافق بين الجماعات بل فى العالم الميتافيزيقى . ويرى أفلاطون

أن على الإنسان أن يوفق بين غرائزه وإراداته على هدى من مبادىء عالمية ، وأن يخضع سلوكه تلقائياً لفضائل أربع هى : الحكمة وكبح جماح الشهوات والشجاعة والعدل . وهذا هو المواطن المثالى لأنه يعرف كيف يحكا وأن يحكم بالحق .

وتؤسس الفلسفة الأفلاطونية فى التربية على هذه الفضائل الأربع . ويؤكد أفلاطون أن الفضيلة تتطلب اقتناعات خلقية ونوايا طيبة وضميراً حياً وقدرة على العمل السليم ، كما أن ارتباط الخلق والمعرفة لازمان وضروريان . وفى رأى أفلاطون أن الكمال البشرى مستحيل ما لم يعرف الإنسان كيف يحول نواياه إلى واقع .إولذلك فان بصيرة الإنسان فى طبيعة الحياة يجب أن تكون قوة دافعة فى تربيته ، وقد منح الإنسان وحده القدرة على الوصول إلى الكمال والسمو بنفسه من خلال تبصره ومعرفته نفسه ومحاولته للحياة الطيبة : وهو قادر على تخطى عتبات ذاته الضيقة ويخضع مختاراً لقوانين عامة عادلة ؛ وهذا هو الإنسان الحر الفاضل .

ويرى أفلاطون أن التربية هى عملية توجيه وجذب الأطفال إلى الطريق الذى رسمته القوانين وأكدت عدالته خبرات ذوى العقول المفكرة المحنكة(١).

ولهذا فان أفلاطون فى كتابيه« الجمهورية » و « القوانين » كان يتصور مدينة مثالية فزج بين فن السياسية والتربية ، لأنه وجد كليهما يهدف نحو تحقيق النظام الأسمى فى الحياة . وقد حاول بعض الكتاب التربويين الحديثين تقسيم أفكار أفلاطون التربوية على هدى من التقسيمات الحاضرة ، أى المدرسة الابتدائية ثم الثانوية ثم العالية . ولكن مثل هذا التقسيم مآله الفشل لأنه من العبث تفسير الماضى بعقلية الحاضر : كما أن أفلاطون نفسه ألقى الأهمية الكبرى على روح العملية لا على شكلها التنظيمى .

أما عن نظام أفلاطون التربوى فقد ألمحت إلى صورة منه فى صفحة (١٠٧)، أما ما وراء هذا فهو فى رأيه تحويل عناصر الأمة الثلاثة لينصرف

(١) Ulich, op. cit., p.

كل فريق إلى ما أعد له . فأصحاب الشهوات يتجهون إلى ميدان العمل ، وأصحاب العاطفة إلى الحرب وهم الجنود ، أما أصحاب العقل والحكمة فيتجهون إلى الحكم وسياسة أمور الدولة . ويرى أفلاطون البدء بعزل للصغار عن الكبار حتى نبعد عنهم عادات آبائهم السيئة . ويجب أن تتاح للصغار جميعاً فرص متكافئة لينالوا نصيباً من التعليم ، لا يتميز واحد عن الآخر ، فان النبوغ والعبقرية ليسا وقفاً على طبقة دون أخرى(١) .

ويدرب الأطفال فى الفترة الممتدة للسنوات العشر الأولى على رياضة بدنية لتقوية أجسامهم ، إلى جانب دراسة الموسيقى لتهذيب الخلق وتدريب النفس على التوافق النغمى : على أن أفلاطون يحذر من الإسراف فى تربية الأجسام على حساب الموسيقى ، أو الإسراف فى ترقيق النفس بالموسيقى على حساب الجسم .

ويصر أفلاطون على أن تكون التربية فى مراحلها الأولى أدنى إلى التسلية منها إلى الجد ، لأن هذه هى الوسيلة التى يتعرف بها الكبار على ميول الأطفال الطبيعية : ثم إن أفلاطون يضيف الأخلاق إلى الرياضة البدنية والموسيقى (أى تربية الجسم والعقل) . فهو يؤمن بالتكامل بين أفراد المجتمع وحتمية تعاونهم وأن يتعرف كل فرد دورة فى هذا المجتمع ، أى ما له من حقوق وما عليه من واجبات . ويلوح أن أفلاطون يقصد بالأخلاق هنا ما يطلق عليه فى المصطلح الحديث العلاقات الإنسانية وطرائق التعامل . ويهتم أفلاطون بالأخلاق على أساس أنها سوف تكبح جماح الشهوات عند الإنسان وتدفعه إلى طريق الحق والخير فتقل المشاجرات والمنازعات وبذلك لا تقوم ضرورة لقوات الشرطة لتقضى بين الناس وتقيم العدل ، وتحول أموال الشرطة إلى أبواب أخرى تعود على المجتمع بالخير .

وتعتمد الأخلاق على ركيزة يراها أفلاطون حتمية أيضاً وهى إيمان الناس باله محدد لا بقوة عليا مهيمنة ، أى بدين يهديهم سواء السبيل ، فيه من أساليب الثواب ما يشجع على عمل الخير ، وفيه من أساليب العقاب ما يكفل

---

(١) أحمد أمين وزكى نجيب محمود (المرجع السابق) ص : ١٩٨-٢٠

تهى الضال عن غيه وشروره . وهذا الثواب والعقاب يعضده أفلاطون بحتمية خلود النفس حتى يطمئن المثيب إلى أعماله ويخاف المذنب شر أفعاله .

وتستمر هذه الدراسة إلى سن العشرين ؛ وفى هذه السن يستبعد من الشباب من يثبت أنه غير قادر على مواصلة الدرس والتحصيل ، وهؤلاء ينتظمون فى صفوف عامة الشعب الذين يكونون جماعات الزراع والعمال وأصحاب الحرف والمهن .

وهؤلاء وهم غالبية ، يكونون قاعدة تترسب فيها جماهير غفيرة تتحكم فيهم شهواتهم .

وبعد امتحان قاس صارم يسمح للناجحين بدراسة تستمر عشر سنوات تربى فيها أجسامهم وعقولهم ونفوسهم ، فهم يتعلمون الرياضيات والفلك ولكنهم لا يتعلمونها بقصد الكسب المادى أو العمل اليدوى ، وإنما للتمعن والتأمل المعنوى المجرد للعلوم البحتة ، فالقائد العسكرى يتعلم الأرقام حتى يستطيع تنظيم جنوده فى وحدات متناسقة فعالة .

وفى سن الثلاثين يجرى امتحان صعب ، وينضم الراسبون فيه إلى طبقة الشرطة والجند الذين يتولون الذود عن حياض الوطن داخلياً وخارجياً وإعداد جيش وطنى قوى قصد به أفلاطون أن يكون درعاً للوقاية وقوة إرهابية للأعداء حتى لا يجسروا على تهديد الوطن . فالجيش للدفاع لأن أفلاطون كان يمقت الحرب والقتال .

أما الناجحون فهم يواصلون الدراسة ، رجالا ونساء ، فى الفلسفة لمدة خمس سنوات ثم يتدربون على الحكم الصالح وسياسة الدولة تدريباً عملياً فى خضم الواقع حتى سن الخمسين ، وهذه هى السن التى يصلح فيها الدارس أن يكون ملكاً فيلسوفاً ، إذ كان من رأى أفلاطون أن يقوم على حكم الناس الفلاسفة لقدرتهم على فهم إرادة الله على حقيقتها : وهم القادرون وحدهم على تفهم الأسرار الإلهية وتبين مشيئة الخالق بل هم أعدل الناس وأكثرهم قدرة على نشر العدالة وتطبيقها . والحكام الفلاسفة منزهون عن الشهوات الدنيوية التى يعرفها أفراد الطبقة الدنيا ، فهم لا يتملكون ، ويتناولون طعامهم فى

مقاصف عامة ولا يسكنون القصور وإنما يبيتون فى قاعات مشتركة . وجل تفكيرهم موجه إلى إسعاد مواطنيهم والعمل على راحتهم بنشر الخير والعدالة بينهم .

ينظر بعض المفكرين لآراء أفلاطون التربوية على أنها أفكار خيالية تقصد عالماً مثالياً كالمدينة المثالية التى كان أفلاطون يحلم بها . ولكن أحداً لا ينكر مدى ما لفلسفته من إشعاع غمرت به البشرية حيث أفادتها بخيرها وعدالتها وجمالها . ويشبه البعض أثر أفلاطون بالظل الذى يلجأ إليه العابر فى يوم قائظ ويجلس إلى جدار مبنى كنيسة ، ثم يحتمى من البرد بهذا المبنى ويجد فى داخله من الجمال والقدسية ما يريح نفسه ، ولكنه قد لا يسأل عن اسم الذى بنى هذه الكنيسة وأبدع بناءها إذ يختفى اسم صانع هذا المبنى وراء سحب التاريخ . وأثر أفكار أفلاطون على التربية كما نعهدها فى المدارس أثر قليل . ومع ذلك فقد تأثرت مدارس الأديرة المسيحية وجامعات العصور الوسطى بآرائه ، غير أن هذا التأثر هزيل إذا قورن بفيض أرسطو الكبير . ويلوح أن القلة هى التى فهمت عمق نوايا أفلاطون ، فرأى الغالبية أن مبادئه التربوية غير عملية ولا تصلح للمربى . ومع ذلك فهناك إعجاب بآرائه عن تعليم النساء ، وبمزجه بين التربيتين الرياضية للجسم والموسيقية للروح ، وباعتقاده أن التربية عملية مستمرة فيها جانب عملى واقعى ، وبفهمه عن الفيلسوف الحق .

ويجد المربون صعوبة أو حتى استحالة فى تنفيذ آراء أفلاطون التى غلفت بالمثاليات (اليوتوبيا) ، ومن المحتمل أنه هو نفسه كان يبتسم أحياناً للصورة المشرقة المتفائلة والخيالية التى كان يحلم بها ومع ذلك فكان ثمة أمل يراوده كما راود ملك صقلية الشاب ديونيسيوس الذى أرسل إليه ليجعل منه ملكاً فيلسوفاً ، غير أنه ضاق ذرعاً بأفلاطون وفلسفته وتعاليمه وكاد يبطش به لولا أن هرب .

لقد أعطى أفلاطون البشرية أملا وتفاؤلا : تسعى إليه فى كل جيل عبر التاريخ لتحقق شيئاً منه .. ولو قليلا .

أرسطو

تربى أرسطو مع فيليب أبي الاسكندر الأكبر المقدونى ، وكانت ولادته فى سنة ٣٨٤ ق.م. من عائلة ثرية ، فكان أبوه طبيباً للملك مقدونيا . وقد ترك أرسطو مقدونيا إلى آثينا فى السابعة عشرة من عمره لينال تعليمه ، وفيها التحق بأكادمية أفلاطون وتتلمذ عليه مدة عشرين سنة . وبعد وفاة أفلاطون ترك أرسطو آثينا إلى آسوس حتى دعاه فيليب ليقوم على تربية ابنه الاسكندر وكان ولياً للعهد . وعندما اعتلى الاسكندر عرش مقدونيا عاد أرسطو إلى آثينا وأنشأ بها مدرسته التى سميت الليسيه lyceum نسبة إلى المكان الذى انشئت فيه ، كما سمى أتباعه بالمشائين لأنهم أخذوا عنه عادة المشى أثناء تعليمه . ثم مات الاسكندر عام ٣٢٣ ق.م. فى بابل وهو فى أوج نصره العسكرى ، وبموته تحطم ذلك السياج المتين الذى كان يحمى أرسطو من أعدائه الحاقدين وخصومه المغرضين ، فانتهزوا الفرصة وأغروا به العامة والجماهير واتهموه بالإلحاد وأنه لا يؤمن بآلهتهم ولا يقدم إليهم القرابين . ولما اشتد هياج الجماهير ضده غادر آثينا قائلا إنه يخشى من جناية الآثينيين على الفلسفة مرتين : أولاهما بالعدوان على سقراط ، وثانيتهما بالعدوان عليه . ولم يلبث أن مرض بعد هربه من آثينا بعام أو بعض عام شاكياً من معدته ، ثم عاجلته المنية سريعاً فى العام التالى من هربه أى فى سنة ٣٢٢ ق.م. وكان قد بلغ الثالثة والستين (١) .

وقد كتب أرسطو فى المنطق والطبيعة وما وراء الطبيعة وفى الفلسفة العملية . ومن كتبه فى المنطق (٢) : المقولات — العبارة — التحليل بالقياس — البرهان — الجدل — الخطابة — الشعر .

---

(١) ماجد فخرى : أرسطو طاليس المعلم الأول . ص : ١٠ — ١٢
محمد غلاب : الفلسفة الاغريقية . الجزء الثانى . ص : ٧ — ١٠

(٢) لان أرسطو أول معلم لعلم المنطق الذى لم يكن قبله علماً فسمى أرسطو « المعلم الاول »

ومن كتبه فى الطبيعة (الكيان) وتعرف به الأمور العامة لجميع الطبيعيات و (السماء والعالم) عن أحوال الأجسام التى هى أركان العالم و (الكون والفساد) عن حال الكون والفساد والتوليد والنشوء والبلى و (الكتب الثلاث الأول من الآثار العلوية) وفيها الأحوال التى تعرض فى العناصر الأربعة قبل الامتزاج لما يعرض لها من أنواع الحركات والتخلخل والتكاثف بتأثير السموات فيها إلى (المعادن) وهو الكتاب الرابع من الآثار العلوية وهو عن حال الكائنات المعدنية و (النبات) و (طبائع الحيوان) و (النفس والحس والمحسوس) ويشتمل على معرفة النفس والقوى الداركة فى الحيوانات والإنسان . أما فى « ما وراء الطبيعة » فلم يرد إلا كتابه الشهير الذى اتخذ تلاميذه عنواناً له « ما بعد الطبيعة » لأنه وجد موضوعاً فى الترتيب بعد كتب الطبيعيات . وفى الفلسفة العملية كتب « الأخلاق إلى أوديم » و « الأخلاق إلى نقوماكوس » وفيه ينقد نظرية المثل الأفلاطونية ، و (السياسة) .

من فلسفة أرسطو

فى النفس : يفرق أرسطو بين النفس بمعناها العام وهى المشتركة بين جميع الكائنات الحية ، وبين النفس بمعناها الخاص التى لا توجد إلا فى الإنسان . أما عن النفس بمعناها العام فيرى أرسطو أنها أولى صور الجسم الطبيعى المركب وهى مرتبطة به ، وهى ليست شيئاً مفترقاً عنه كما قال أفلاطون وبارتباط النفس بالجسم يجب أن ندرس قواها ووظائفها كجزء من الكائن الحى . ولذلك فان أرسطو يتكلم عن قوى النفس : النامية والحاسة والمحركة والناطقة . وأدنى هذه القوى النامية هى فى النبات الذى يتغذى ويتكاثر ، ويقتصر على هذين العملين . والحيوان يلى النبات فى الرقى إذ يتغذى ويتناسل ويحس ، فالحيوان يدرك بحواسه . ويتبع وجود الحس الشعور باللذة والألم . وهذا يدفع الكائن إلى التنقل بحثاً عن اللذة أو اتقاء الألم . وهذا ما يفعله الحيوان الذى يستطيع الحركة على خلاف النبات . والإنسان يلى الحيوان رقياً ، حيث يجمع ما عند الحيوان من قدرات مضافاً إليها (العقل) .

وللنفس العاقلة وظائف أو ملكات ، وأحط درجاتها الإدراك الحسى إذ أن الإنسان يدرك بحواسه صفات الأشياء ولكن لا يدرك جوهرها ، فهو يدرك أن هذه شجرة بصفاتها ولكن لا يدرك ما وراء ذلك ، ثم يلى درجة الإدراك بالحواس ما سماه بالحس المشترك أى المركز فى الدماغ الذى تتجمع فيه الإدراكات الحسية المختلفة (١) .

ويلى الحس المشترك فى الرقى قوة الخيال أو المخيلة التى تستعيد وتدرك الإحساس فى غيبة موضوعة . ويرى أرسطو « أننا نتخيل ما نشاء ومتى نشاء » وتساعد المخيلة على تأويل الإحساس الحاضر بالصورة المحفوظة فيها وهى التى تكون « الصور اللاحقة » من إيجابية وسلبية ، مثال ذلك : إذا تأملنا مدة من الزمن لوناً ما أبيض أو أخضر ، ثم حولنا البصر إلى شيء ، فانا نرى هذا اللون منبسطاً على الشيء . وإذا حدقنا فى الشمس أو فى لون ساطع ، ثم أغمضنا العينين ، فان هذا اللون يبدو إلى الأمام فى الاتجاه المعتاد للبصر ، ثم ينقلب قرمزياً فأرجوانياً فأسود ، ثم يتلاشى . والتعليل أن التأثير القوى ينتشر فى العضو كله ويتمكن فيه ويعاند التأثيرات الأخرى . وللمخيلة شأن كبير فى الأحلام . فهى المصدر الذى تنبعث منه صور الإحساس السابقة فتظهر فى النوم وتخدع الحالم ، لأن ذهنه منصرف عن كل شاغل خارجى ، ولا يستطيع ما يستطيعه اليقظان من مراجعة حاسة بأخرى .

وتأتى الحافظة بعد المخيلة ، وهى تزيد عليها فى إدراكها أن الصورة حصلت من إدراك حسى مضى . ثم تلى الحافظة الذاكرة : والذاكرة تتميز بأنها تثير الصور وتحضر ما أمام العقل باختيارها .

وتأتى بعد ذلك قوة العقل : والعقل درجتان أو قسمان : قسم سلبى وقسم إيجابى ، أو درجة قابلة ودرجة فاعلة . والقسم السلبى شخصى خاص . كالقدرة على التفكير ، والقسم الإيجابى ، أى العقل المفكر بالفعل قد كان موجوداً قبل أن يتحد مع بقية قوى النفس ، وهو يتصف بالعمومية بين جميع الأفراد .

---

(١) يوسف كرم (الموجع الاسبق ص) — ٢٦١١

معنى هذا أن القوة الإيجابية كالأشعة تسلط على جميع الأفراد بالتساوى .. « ثم يتصل كل شعاع منها بالقوة السلبية فى الفرد فيبرز كل ما فيها من قوة إلى الفعل ، لأن هذا الشعاع هو فعل محض ، أما الاختلافات الموجودة بين بنى الإنسان ، فى الفهم والعقل رغم تساوى القوة الإيجابية المنسكبة على الجميع فمنشؤها اختلاف القوى السلبية التى هى بمثابة الأوعية للقوى الإيجابية والتى يختلف تأثير هذه القوى فيها باختلاف استعداداتها (١) .

وتتكون النفس من مجموع القوى التى سردتها ، والنفس هى صورة الهيولى (تكلم أرسطو عن العلة أى سبب حدوث الموت مثلا والحكمة من الموت معاً) وقال إن للعلة أربعة أنواع: علة مادية أى المادة التى يصنع منها الباب مثلا ، والعلة المحركة أى القوة التى عملت على اتخاذ الباب هذا الشكل أو ذاك ، ثم العلة الصورية وهى روح الشىء وما به ، ثم العلة الغائية وهى الغاية والغرض الذى تتجه الحركة لإخراجه . ثم ركز أرسطو العلل فى اثنتين سماهما المادة والصورة ، ويعبر عن المادة بالهيولى . وإذا كانت النفس هى صورة الهيولى .. والصورة لا تنفصل عن الهيولى ، فالنفس لا توجد من غير بدن فهى وظيفة الجسم . ولهذا أنكر أرسطو ما ذهب إليه فيثاغورس وأفلاطون من التناسخ ، خصوصاً حلول الأرواح فى أجسام حيوان ، قائلا إن وظيفة شىء ما لا يمكن أن تكون وظيفة لشىء آخر ، وعلاقة النفس بالبدن كعلاقة نغمات المزمار بالمزمار نفسه ، فالنغمات صورة والمزمار هيولى ، كذلك النفس هى موسيقى الجسم أو روح المزمار (٢) .

ويرى أرسطو أن كل ملكات النفس تفنى بفناء الجسم ما عدا العقل الفاعل فهو أزلى أبدى ، لا يفنى ولا يهلك ، ولا أول له ولا نهاية ، وقد جاء من الله لأن الله هو العقل المطلق ، ويعود إلى الله بعد الموت أى عندما ينقطع الجسم عن العمل .

---

(١) محمد غلاب المرجع الاسبق ص : ٨٧

(٢) أحمد أمين وزكى نجيب محمود (المرجع الاسبق) ص : ٢٥٢

في المنطق : يتجه رأى إلى أن كل ماهو موجود فى كتب المنطق العربية تقريباً هو منطق أرسطو ، وفى رأى أن الصينين والهنود قد عرفوا المنطق بتفاصيله وسبقوا إليه أرسطو بزمن طويل ، وبهذا يكون أرسطو هو منظم المنطق ومكمله وليس واضعه (١) . ويقسم منطق أرسطو إلى أقسام ثلاثة : قسم يدور على المفردات ، وقسم يدور على الأحكام أو القضايا ، وقسم يدور على الأقيسة أو البراهين .

وفى كتاب المقولات يتعرض أرسطو للمفردات والبحث عن ماهية الألفاظ المفردة وما يلحق بها من التباس وترادف واشتقاق ، والمقولات عشر وهى تقسم الأشياء إلى فصائل مختلفة وصل إليها أرسطو عن طريق الاستقراء ، وهذه المقولات أو الفصائل هى : (١)مقولة الجوهر كانسان أو حصان (٢) مقولة الكم كرطل أو ذراع (٣) مقولة الكيف كأبيض وجميل (٤) مقولة الإضافة أو النسبة مثل ضعيف ونصف (٥) مقولة الأين أو المكان كالميدان أو السوق (٦) مقولة المتى أو الزمان كأمس واليوم (٧) مقولة الوضع مثل نائم أو جالس (٨) مقولة الحال مثل مسلح ومنظم (٩) مقولة الفعل مثل قاطع ومحرق ، وأخيراً (١٠) مقولة الانفعال (أى نهاية الفعل) مثل منقطع ومحترق .

ويتكلم أرسطو عن القضايا أو الأحكام ، ويقسمها إلى بسيطة ومركبة وتتكون القضية المركبة من مجموعة قضايا بسيطة ، والقضية البسيطة هى كلام يدل على معنى يفيد وجود شيء فى موضوع أو عدمه ، فى الحاضر أو الماضى أو المستقبل ، فالقضية إذن نفى أو إثبات .

ويتكلم أرسطو عن وضع القياس الثابت أكيد الإنتاج . ويقول إنه قول مؤلف من مقدمتين متى تثبت صحتهما لزم عنهما إنتاج ضرورى كان قبل ذلك

---

(١) أحمد أمين وزكى نجيب محمود (المرجع الاسبق) ص٢٢٨ ، محمد غلاب (المرجع الاسبق) ص٢٠ - ٢٧ ، ماجدفخرى (المرجع الاسبق) ص ٢٣-٢٥ ، يوسف كرم المرجع الاسبق) ١١٨ - ١٢٢ .

مجهولا . وتسمى إحدى المقدمتين بالكبرى والثانية بالصغرى . ولما أضاف أرسطو التأكد من صحة المقدمتين كان يعنى البرهان وهو وحده عنده ما يفيد العلم ، لأن العلم عنده هو معرفة علل الأشياء التى تبين أن هذه الأشياء لا يمكن أن تكون على غير ما كانت عليه ، وليس هو معرفة ظواهر الأشياء كما تعرف العامة أو معرفة علل زائفة ليست هى العلل الحقيقة للأشياء .

في الطبيعة : كانت الفلسفة الطبيعية عند أرسطو ترمى إلى تبيان النشوء والارتقاء الذى سلكه العالم من هيولى إلى صورة ، والعالم فى سيره هذا يتحرك نحو غاية ، إذ أن كل شىء فى الوجود له غاية وله وظيفة يؤديها . والوجود الطبيعى هو الذى يتعلق بالمادة فى الحقيقة وفى الذهن ، وكل ما هو مادى فهو متحرك . وعلى ذلك فموضوع العلم الطبيعى الوجود المتحرك حركة محسوسة بالفعل أو بالقوة . ولكن هناك ما هو أعم من الحركة وهو التغير أو الصيرورة والتغير يتم من طرف إلى طرف ضده ، فالتغير من اللاوجود إلى الوجود يسمى كوناً ، ومن الوجود إلى اللاوجود يسمى فساداً ، ومن الوجود إلى الوجود أى التغير من حال إلى حال يسمى حركة .

ولا يؤمن أرسطو بنظرية المثل الأفلاطونية ، ويرى أن الموجودات على نوعين : أحدهما ما هو بالطبع أى الأجسام الطبيعية مثل الحيوانات وأعضاؤها والنباتات والعناصر ، وهذه تتميز بأنها قادرة على الحركة بذاتها ، وثانيهما ما هو بالصناعة أو الفن مثل المصنوعات كالمقعد والرداء . وهذه يحركها صانعها أو غيره . والمبدأ الذاتى للحركة والسكون فى الجسم يسمى بالطبيعة ، والجسم يتحرك ، والسكون هو غاية هذه الحركة ، فالشجرة تنمو أى تتحرك لتصل إلى غاية ، ويتكون الشىء من الهيولى والصورة كما يتكون التمثال من النحاس ومن صورة أبو لون .

وعن عملية النشوء والارتقاء يذهب أرسطو إلى أن (الصورة) تجذب العالم إلى الرقى دائماً ، أما الهيولى فانها تعوقه وتؤخره ، ولأن الصورة لا تستطيع أن تتغلب تغلبا تاما على مقاومة الهيولى فان الصورة لا توجد من

غير هيولى . ولم يؤمن أرسطو بتحول من نوع إلى نوع بفعل الزمان كما ارتأى (دارون) ، ولكن الترقى عنده ترق منطقى أو ترق فى الفكرة ، فمثلا يحمل الإنسان ما فى القرد وأكثر . ويقسم أرسطو العالم إلى درجات من أدنى إلى أعلى ، فأولا توجد الأجسام اللاعضوية وفيها تضعف الصورة حتى تكاد تكون هيولى بلاصورة . ثم أرقى منها الأجسام العضوية والتى تتحرك من الداخل لتحقيق غاية . والنبات أقل رقياً من الحيوان ، ويلى الحيوان فى الرقى الإنسان ، ثم أرقى من الإنسان الأفلاك التى تأخذ فى التدرج إلى الله !! فأرسطو يرى الأجسام السماوية أنها أجسام إلهية وأن الكواكب ومنها الشمس والقمر تدور حول الأرض . ولهذه الكواكب قوة عاقلة أقوى من الإنسان ، وحياتها أزلية أبدية تتميز بالسعادة ، ولا يعرف عالمها الفناء ولا الموت ولا الفساد .

فى الأخلاق : عنى أفلاطون بما فوق عالم الحس ، وتجاوزت تعاليمه فى الأخلاق قدرة الإنسان طارقة أبواب الروحانيات والمثل العليا . أما أرسطو فقد خالف أستاذه واتخذ من الحقائق والواقع ركيزة بنى عليها الأخلاق العملية .

ويتكلم أرسطو عن غاية الغايات وأنها محل اتفاق بين الناس ، وهى السعادة ولكن الناس يختلفون فى مفهوم السعادة ويحكمون عليها بحسب سير ثلاث : سيرة اللذة ، وسيرة الكرامة السياسية ، وسيرة النظر أو الحكمة . ويرى أرسطو أن اللذة غاية الحيوانات والعبيد ، أما الكرامة السياسية فيطلبها الممتازون النشطون ، ولم يتكلم كثيراً عن سيرة النظر أو الحكمة .

ويرى أرسطو أنه لكى يتحقق خير الإنسان يجب توافر شرطين : الأول أن يكون هذا الخير غاية قصوى أو خيراً تاماً يختار لذاته ، والثانى أن يكون كافياً بنفسه أى قادراً وحده بأن يسعد الحياة دون حاجة لخير آخر ، وسعادة الإنسان ترتبط بنفسه الناطقة وعملها بحسب كمالها .

وفى رأى أرسطو أن الفضيلة ليست طبيعية فى الإنسان . وإنما الطبيعى فيه القوى والاستعدادات ، كما أن الفضيلة تكتسب بمعاونة الطبيعة ، وهى تعلم بالمران والتدريب ، وتفقد باتيان أفعال مضادة . ويقول أرسطو إن الأفعال

المطابقة للفضيلة تخلق ملكات أو قوى فعلية تجعل الإنسان أقدر على إتيانها ؛ وللتربية أثر كبير فى هذا السبيل . والممارسة أساس فى تكوين الملكات ، ويرى أرسطو أن شعور الإنسان بلذة فعل الفضيلة هو الدليل على حسن استعداده للخير ، وأن فعلها بألم دليل قلة الاستعداد لهذا الخير .

ويقول أرسطو إن الفضيلة وسط بين رذيلتين : وليست كالوسط الرياضى الذى يعين النقطة بين طرفين ، ولكنه وسط (شخصى) يعينه العقل بالحكمة فالفرد بارادته وعقله يعين الفضيلة بعد تحكيم جميع الظروف . ويقول أرسطو إن بعض الانفعالات كالحسد والغيرة وبعض الأفعال كالسرقة والقتل آثام مذمومة بلا استثناء . وهى رذائل بالذات لا بسبب إفراط أو تفريط . وهذه تختلف عن فضيلة الشجاعة مثلا فهى وسط بين التهور والجبن . والاعتدال فضيلة بين رذيلتين هما الشره ، والاسراف فى اجتناب اللذات . والسخط وسط ، إفراطه التبذير وتفريطه البخل . والوداعة وسط بين الحدة والخمود . والحياء وسط ، إفراطه الوجل أو الاحمرار من كل شىء وتفريطه السفه أو القحة .

فى السياسة : لأرسطو كتاب فى السياسة ، يتكون من ثمانى مقالات : المقالة الأولى فى تدبير المنزل ، والثانية فى الحكومات المقترحة ، والثالثة فى الدولة والمواطن ؛ والرابعة والخامسة والسادسة فى الدساتير الوضعية ، والسابعة والثامنة فى الدولة المثلى .

ويقول أرسطو فى تكوين الجماعة السياسية إنها تبدأ بالأسرة ثم القرية ثم المدينة التى تكفى نفسها بنفسها ، ومهمتها توفير الأسباب لكى يبلغ أفرادها سعادتهم . أما عن تكوين الأسرة فيقول أرسطو إنها تتألف من الزوج والزوجة والذرية والعبيد . والرجل رأس الأسرة ، والمرأة أقل عقلا ووظيفتها العناية بالمنزل والأولاد تحت إشراف الرجل . ويرى أرسطو أن الرق نظام طبيعى ، فمن الناس من هم على ذكاء وقدرات وهؤلاء هم الأحرار . وهم الأذكياء الشجعان ، كاليونانيين ومن عداهم إما أذكياء فقط أو شجعان فقط ، فهم

عبيد بطبيعتهم . والعبد آله للحياة ، يعمل فيما يتنافى مع ماتحدد كرامة الحر عمله. ولكن أرسطو لم يقر استعباد الشعوب بالفتح ، كما فتح الطريق أمام عتق العبيد ،وأوجب على السادة حسن استعمال سلطانهم.

ويعارض أرسطو أفلاطون فى أحترامه نظام الأسرة والملكية لأنهما صادرتان عن الطبيعة لا عن الوضع والعرف ، وإلغاؤهما معارض لميل الطبيعة ولخير الدولة جميعاً . بل هو مستحيل التنفيذ . ولا يقبل فكرة شيوعية النساء كما رآها أفلاطون وبالتالى يرفض شيوعية الأولاد .

ويرى أرسطو أن الحكومة الصالحة هى التى ترمى إلى خير المجموع ، والفاسدة هى التى تعمل لخير الحكام ومصالحهم الخاصة . ومن أشكال الحكومات الصالحة : الملكية والأرستوقراطية ، والديموقراطية . ومن أشكال الحكومات الفاسدة : الديكتاتورية ، والأوليجركية والديماجوجية .

آراء أرسطو التربية

يتفق أرسطو مع أستاذه أفلاطون فى كثير من الآراء التربوية ، فقد أورد أرسطو فى كتابه (السياسة) عن العلاقة بين الدولة والتربية ، ويظهر فى كتاباته متأثراً بأفلاطون . وينظر كلاهما إلى التربية على أنها من مهام الدولة ولذلك فلم يعجبهما عدم وجود نظام تربوى عام موحد فى آثينا ، وطالبا بثورة شاملة فى طرائق تربية الأجيال الصاعدة الآثينية .

ويتفق أرسطو مع أفلاطون فى أن تربية الرجل الحر ترتكز على عاملين بدنيين ، أولهما جسم صحيح سليم وثانيهما تكوين عادات مناسبة ، بل أن أرسطو يرى أن التربية عن طريق تكوين العادات الصالحة يجب أن تسبق تربية العقل ، وعن طريق العادات تنقش قيم الحياة النبيلة فى عقول الصغار منذ بواكير طفولتهم .

واهتم أرسطو كما اهتم أفلاطون بتنمية العقل إلى جانب تنمية الجسم ، والتنمية العقلية انعكاس القوة الإلهية ولذلك فإن سعادة الإنسان توجد فى إيمانه ووحدته مع هذه القوة العليا ، والإيمان البشرى لقوة الإله كفيلة بتمكينه

إصدار القرارات الحكيمة فى مختلف سبل الحياة .

ومع أوجه الاتفاق بين أرسطو وأفلاطون فان هناك جهات ،ظهر التعارض فيها بينهما واضحاً ، فبينما كان تفكير أفلاطون فى الاتجاه المثالى نجد أرسطو أكثر ميلا للواقع ، وإذا كان أفلاطون قد هام فى سحب اليوتوبيا من خلال محاوراته العديدة فان أرسطو كتب ما أقنع رجل العصور الوسطى ،بآرائه فنسج حولها مشاكله الفلسفية . بل إن أساتذة بجامعات باريس، وبولونيا وأكسفورد فى عهودها الأولى اعتمدوا على كتابات أرسطو وخاصة فى المنطق ،وفى تحديداته الدقيقة فى العلوم . كما أن الترجمات اللاتينية لكتابات أرسطو كانت ركائز للدارسين من المسيحيين فى الفلسفة وفى الطبيعة .

ذهب أفلاطون إلى القول بأن الوجود يتكون من حس وفكر ، أو مادة ومثل ، أما أرسطو فقد محا هذه الإثنينية ورأى أن الصورة والمادة كل لا يتجزأ وبينما كان أفلاطون يرى أن الحقيقة مركزها فى النظام الروحانى السماوى أى فى عالم المثل وليس فى عالم الواقع الذى هو مظهر لعالم المثل فان أرسطو يرى أن الحقيقة توجد فى عالمنا الواقع . فأرسطو يهتم بدراسة حقائق البيولوجيا بينما اهتم أفلاطون بالنظريات الرياضية ، ووجد فى تصوره أن عالم الحس لا يفهم إلا بالعالم الآخر الإلهى أما أرسطو فرأى أن على الإنسان أن يعمل عقله فيما بين يديه ، وأن عالمنا يفهم من ذاته ، وأكد ضرورة الاستعانة بالمنطق . وفهم أرسطو الإنسان كانسان لا كمخلوق إلهى .

كان أفلاطون يهيم فى بحثه عن الحق فى الخيال ، فى عالم مثالى ، بينما عاش أرسطو على الأرض يبحث عن الحق ، ولم يثق أفلاطون فى الحواس ، ورأى أرسطو أنها يمكن أن تكون آلات تستخدم لمعرفة بعض الحقائق الأولية (١) .

وقال أرسطو إنه يجب على التربية أن تعتمد على نمو صحى سليم للمتعلم ولهذا فان الغذاء المناسب والتمرينات الرياضية أساسيان . ولكنه رأى أيضاً أن نمو الفرد يتحدد إلى حد كبير بالعوامل الوراثية الجسمية والنفسية فما يطلق عليه

(١) أحمد أمين وزكى نجيب محمود : (المرجع الاسبق) ص : ١٨٥ - ٢٨٨

« طبيعة صحية » هو مزيج من الفطرى والمكتسب . ونلمح هنا اهتماماً من جانب أرسطو بنقاء الجنس ، كما أنه يتعرض فى مناسبات كثيرة إلى ضرورة اعتماد التربية على طبيعة الفرد وأن تعمل على تنمية قدراته . ويرى أن « يهدف كل الفن والتربية لاستكمال نقائص الطبيعة (١) .

ومن آراء أرسطو التربوية التى أوردها فى كتابه « السياسة » أن كل فرد ى طبيعة صحية ينزع إلى التقليد ، والتقليد أساس الفنون الجميلة ، كما ينزع ـ الفرد إلى الحياة التعاونية مع غيره من الناس ، ويدفع الإنسان إلى هذه سالك محرك أساسى هو رغبته الطبيعية فى السعادة . وحيث إن السعادة تخرج ن ثنايا حياة منتجة متزنة فاضلة ، فان الفرد الصحى سيهتم أصلا بتحقيق القيم لنبيلة ، واهتمام الفرد بتحقيق حياة منتجة وسعيدة يثير قدراته وطاقاته لا من حيث عمقها فحسب ولكن فى مداها واتساعها . ولهذا فان الفرد يحاول تثقيف نفسه ويتصل بعناصر البيئة المحيطة ليعمل على نمو طاقاته . وبتفاعل هذه الطاقات يضمن الفرد نمواً كاملا .

وتتصف طاقات الفرد فى طفولته بأنها تتأثر بالقوى الغريزية أكثر من خضوعها لأحكام وتوجيهات العقل ، ومهمة المربى العمل على أن تكون للنزعات الفاضلة والرغبات النبيلة السيادة فوق السلبية وغير الفاضلة . وهنا يكون دور تكوين العادات بالتدريب المستمر .. وقيل فيما بعد إن العادة هى طبيعة الإنسان الثانية .

ولكن أى العادات يكونها الفرد ؟ يشترط أرسطو الفاضل والنبيل منها ، ويحدد العقل العادات الصالحة المقبولة ، فالعقل والأفكار يحددان بداية وأهداف التربية ، فليس من الخروج عن الصواب إذا قلنا إن هدف التربية كما رآه أرسطو هو النمو النفسى والجسمى السليم للفرد . وتبدأ تربية الإنسان بتعويده وتعليمه فى مرحلة من نموه لا يتمكن فيها بعد من تقرير ما يجب عليه عمله . ومع نموه يتمكن من إصدار القرارات والأحكام . وبقدرة الإنسان على إصدار

---

(١) Ulich, ob. cit., b.37.

القرارات الحكيمة يحقق لنفسه حياة سعيدة تتسم بالاتزان والبعد عن الإفراط والتفريط ، وبذلك يضمن الإنسان البعد عن مهاوى الرذيلة .

ويتحدث أرسطو عن الرجل الحكيم وهو الذى يجمع بين الذكاء والمعرفة العلمية ، هو ذلك الذى يتمتع بفضائل العدالة والشجاعة والحرص ممتزجة بالمعرفة . ويعبر عن هذا المزيج بالحكمة النظرية والعملية التى تمكن صاحبها من الحياة السعيدة الفاضلة مع نفسه ومع غيره من الناس ، وهذا مستوى الكمال حيث تقفل عنده دائرة التربية . وهنا يكون الفرد قد وصل إلى حالة السعادة .

ولكن حالة السعادة هذه لم تنتج من مجرد دوافع بيولوجية وغريزية ولكنها محصلة خلقية وعقلية ، وهى بهذا ترتفع إلى مستوى أعلى من المستوى الطبيعى ، فهى تضم عناصر البقاء ، والمسئولية التى لا تنتهى ، والحرية .

وفى رأى أرسطو أن التربية يجب أن تخدم النظام السياسى القائم وأن تتفق مع طبيعة المتعلمين . والتربية من مهام الدولة و (النظامية منها) تنتهى عند سن الحادية والعشرين ، وتقسم إلى أربع مراحل : المرحلة الأولى تنتهى فى سن الخامسة ، والتربية فيها طبيعية وتشتمل على حركات بدنية تلقائية مع اهتمام بحماية الأطفال من المؤثرات اللاأخلاقية . والمرحلة الثانية من سن الخامسة إلى السابعة وفيها يلاحظ الأطفال الأنشطة التى سيمارسونها فيما بعد ، ويبقى الطفل فى البيت فى هذه المرحلة ولكن تحت إشراف مديرى التربية فى الدولة .

أما المرحلة الثالثة فتنتهى قبيل سن المراهقة وفيها يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب والتمرينات الرياضية والموسيقى . ويهتم أرسطو بالرياضة والموسيقى على أساس أنهما يهيئان للفرد حياة منسجمة متزنة سعيدة . والمهم فى هذه المرحلة التدريبات وتقليد السلوك الطيب وتكوين العادات الخلقية السليمة . ويؤمن أرسطو بأن التربية علم مبنى على مبادىء عامة ذات صبغة عالمية معترف بها ، ولذلك فهو يعهد بالأطفال فى هذه المرحلة إلى المسئولين من قبل الدولة ليقوموا على تربيتهم ..

أما المرحلة الأخيرة وهي مرحلة (النفس المنطقية) . فيبدأ فيها المتعلمون بسنوات ثلاث يتعلمون خلالها دراسات ذات طابع عقلي مثل العلوم والفلسفة والآداب والعلوم السياسية التي يرى أنها سيدة الدراسات كلها ويدخل فيها علم النفس . ويرى أرسطو أن ملكات الفرد تنمو في ثنايا هذه الدراسات .

أثر آراء أرسطو التربوية

كانت آراء أرسطو كنزاً ثميناً للفكر التربوي والفلسفات التربوية ، فإلى جانب الأدوات المنطقية التي وجهت طرائق الحكم والتسلسل ، فان آراءه كانت الحكمة التي تأثر بها كثير من المفكرين مثل توماس الأكويني والبرتوس ماجنوس لوضع فلسفة مسيحية منظمة . بل إن آراء أرسطو كانت الأساس الذي بني عليه منهاج التعليم في أواخر العصور القديمة . كما أن مناهج المدارس الثانوية والمعاهد العليا اليوم تظهر دلائل على تأثير أرسطو . فان تصنيف الكتب في بعض مكتبات الجامعات القديمة في أوروبا يتبع تقسيم أرسطو للمعرفة . ونعرف أن الفنون العقلية الحرة السبعة التي درست في معاهد العصور الوسطى واستمرت إلى القرن الثالث عشر ومازالت مؤثرة إلى اليوم مستمدة من أعمال أرسطو . وتشتمل الفنون العقلية السبعة : على النحو والمحاورة والبيان والموسيقى والحساب والهندسة والفلك . وتسمى الفنون الثلاثة الأولى بالثلاثية ، والأربعة الأخيرة بالرباعية .

ومع إعجاب المفكرين في العصور القديمة والوسطى بكلمات أرسطو وآرائه ومنطقه إلا أنهم وجدوا في جوهر فلسفته غرابة عنهم فلم يستطيعوا الإبقاء على روح البحث المستقل ، ولم يتمكنوا من تنفيذ آرائه في التربية ، ولم يتفهموا بعمق أنه أدرك الإنسان على أنه كائن دينامي مستقل متكامل .

ثم اهتزت بعض آراء أرسطو في عصر النهضة بظهور التجريب والبحث العلمي . وأصاب آراءه — وخاصة في الطبيعة — نقد كبير حتى أصبحت ذات قيمة تاريخية فحسب . ومع ذلك فان آراءه في بعض المشاكل الفلسفية وفي المنطق مازالت تتوهج ومازالت محوراً للمناقشات الفلسفية .

محاولة لتقييم التربية الإغريقية

بالذات التربية الإغريقية ...

فان تأثيرها على العالم الغربي مازال - في رأى الكثيرين من علماء الغرب - فاعلا نشطاً . وليست محاولة التقيم هذه كشف حساب عن هذه التربية ، وليس القصد وضعها في ميزان النقد ، فما يظن الكاتب إلا أن هذه عملية تستأهل كتاباً قائماً بذاته . وإنما يرمى الكاتب إلى وقفة قصيرة نطل فيها على هذا التراث الإغريقي من ارتفاع قليل بعد أن دخلنا أكاديمياتها وليسياتها وحلمنا مع أفلاطون في جمهوريته حتى شدنا أرسطو إلى واقعيته .

من عل نرى أن التربية الآثينية - والمجتمع الآثيني والثقافة الآثينية التي أسست عليها تلك التربية - لم تكن ديموقراطية ، إذا قصدنا بديموقراطية التربية تكافؤ الفرص التعليمية للجميع فلم ينظر الآثينيون ، وجيرانهم الاسبرطيون ومن قبلهم الهنود البراهمة ، ومن بعدهم الرومان وأوروبا العصور الوسطى ، لم ينظروا إلى التربية على أنها حق لكل الناس ، لكل أفراد الشعب ، حق كأشعة الشمس والهواء . كانت التربية حقاً استمتاعياً وزينة للمواطن الآثيني الذكر الحر . أما العبيد وغير الآثينيين والنساء فليس لهم ذلك الحق . وإن سمح للنساء بتدريب على الشئون المنزلية والتسوية مع عناية بالجوانب الخلقية ، كما سمح لبعض أطفال غير الإغريق بدخول المدارس مع أطفال الإغريق ، فقد حجب حق التعليم كلية على الهيلوت وهم العبيد .

ويمكن القول إن مفهوم التربية كحاجة بشرية وحق بشرى لم يكن معمولا به إلا - ربما - عند المصريين القدماء والصين العتيقة ؛ حيث إنه في الصين ومصر لم يقف شيء بين أى عضو في المجتمع وبين تلقى أرقى أنواع التعليم إلا الفقد ونوع التعليم المحتجز لوظائف كهيوتية عالية . وقد اقتربت التربية المسيحية في مفهومها عن المساواة في التعليم بين كل الناس بغض النظر عن

الجنس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى والسن والسلالة وموطن الفرد الأصلى. ولم تستطع المسيحية فى قرونها الأولى أن تضع هذا المفهوم الجميل موضع التنفيذ ، وكان لابد لها أن تنتظر العصور الحديثة حتى يصبح الحلم حقيقة فى بعض الدول .

قامت التربية الآثينية على أساس (الديموقراطية الارستوقراطية) . كانت أرستوقراطية لأنها امتياز لمجموعة قليلة العدد من سكان آثينا ، وديموقراطية لأنها — فى نطاق هذه المجموعة من المواطنين الذكور الأحرار — ضمت كل أفراد هذه الجماعة المميزة . وإذا قبلنا هذا الوصف وهو ديموقراطية داخل نطاق جماعة مميزة فى المجتمع فلا يجب أن يغيب عن بالنا أنها ديموقراطية — فى مفهومنا الحديث — لا تجوز ولا يجب الاعتراف بها .

ولم يقف حد غرور أحرار الإغريق ، وخاصة الآثينيين ، عند حد التمتع داخلياً بهذا الامتياز الطبقى ، بل إنهم نظروا إلى الشعوب المجاورة فى الشرق الأوسط على أنهم برابرة لا يدانون الإغريق فى رقيهم ورفعتهم . ويرى لورى(١) أن الدراسة غير المنحازة تكشف عن بناء اجتماعى وثقافى عند بعض هذه الشعوب أرقى مما كان موجوداً فى اسبرطة وآثينا . ويرى أن الإغريق مدينون للشرق بالكثير ، فان مصر أمدتهم بالأسس العلمية وأفكارها ، كما أن الفينيقيين كان لهم الفضل فيما لدى الإغريق من أدوات التعليم كالحروف الهجائية ، كما أن الثقافة الهندية — الفارسية صدرت للإغريق المفاهيم الدينية .

ويقول أوتو وينمان :

« لقد لعب الشرق دوراً كبيراً فى تنمية الثقافة الإغريقية . وأصبح اليوم من الأمور المسلم بها أن المجد الثقافى الذى توج الاسكندرية كان مرده جزئياً إلى الكنوز التى جمعها المصريون ، وأن المصريين منذ عصور سابقة كانوا معلمى الإغريق ، فهم أساتذتهم فى العلوم التقنية والرياضية . كما أنه من المؤكد

---

(١) Laurie, S.S : Hstorical Survey of Pre-Chrisrtian Education, p. 8.

أن أشكال العبادات والأساطير والقصص والأغانى والأقوال الحكيمة استوردها الإغريق من الشرق » (١) ؛

ونرى فى التربية الإغريقية وخاصة الآثينية منها اهتماماً بما يطلق عليه اليوم « الشخصية المتكاملة » فالكثير يقال عن اهتمام آثينا بالفردية ، واهتمام التربية بالموسيقى للروح والرياضة للبدن . ومع هذا فاننا لا نستطيع إلا أن نتساءل عن معنى أن يقتصر ما يسمى بالفنون العقلية الحرة وتعليمها على المواطنين الأحرار وكانوا قلة ، أما الجوانب المهنية كالزراعة والحرفية وغيرها فكانت من نصيب غير الأحرار المواطنين . تربية عقلية للأحرار ومهنية للعبيد .. وقد صار امتهان للتربية المهنية إذ ارتبطت منذ أيام الإغريق بما يتعلمه العبيد وهم أدنى مكانة من السادة الأحرار الذين درسوا الفلسفة والشعر والموسيقى . ولكن أحداً منهم لم يمتهن حرفة الموسيقى ، ولم يدرسها لعائد من ورائها أو مكسب يجنيه منها ؛ فالكسب المادى شيمة العبيد والاستمتاع الفنى صفة السادة الأحرار . وقد ساد هذا المفهوم قروناً طويلة مما حمل معه طبقة زائفة قوامها التعلم للزينة والمباهاة كما فعل أبناء الأرستوقراطيين فى مجتمعات حديثة ، أما التعلم لكسب العيش فهذا أمر لم يقدره أفراد من طبقة النبلاء والأشراف . وقد احتقر الآثينيون جماعة السفسطائيين لأنهم انحطوا بالحكمة فشوا يبيعونها ويتكسبون منها . وقد آلمهم موقف السفسطائيين هذا لأنهم تحولوا إلى تجار محترفين ومستعدين لاتخاذ أى موقف طالما يضمنون عائداً ثميناً . فلكى تكون الحكمة والفلسفة وغيرهما من الإنسانيات ذات احترام وقدسية يجب أن تحاط وتتوج بهالات الاحترام ، فلا تلوث بالاتجار أو كسب المال ، بل تظل فى أبراج نظيفة لامعة . وعلى سكان هذه الأبراج أن يخدموا بعضهم البعض ، ويقدسوا المعرفة لذاتها ، غايتهم الارتواء . ولكنهم رفضوا كل الرفض أن يعترفوا بمعرفة ذات طابع عملى أو ما سمى فى القرن العشرين بطابع براجماتى .

(١) Willmann, Otto : The Survey of Education, (trans. Felix M. Kirsch.) p.18 19.

من الغريب فى الأمر .. وقد لا يكون غريباً : أن السادة الأحرار ما كانت حياتهم تقوم لولا ما أنتجه غير الأحرار من عملهم بأيديهم . وقد لا نشك لحظة أنه لو لم تتغذ البطون لما استطاعت العقول القيام بوظائفها ، فبدون الغذاء تتوقف الحياة . العقول تعمل فى أجسام حية .

على أننا — للإنصاف — نقول إن فكرة الآثينيين الأحرار كانت تقوم على أن للتربية تأثيرها المحرز على العقل البشرى ، وأن التربية هى هدف فى ذاتها بما تنتجه من نمو داخلى ويقظة وإدراك ورؤيـة وبصيرة ... أو كما قـال ديموقريطس « التعليم والطبيعة شيئان متشابهان ، لأن التعليم يغير الإنسان ، ومن خلال هذا التغير يكتسب الإنسان طبيعة ثانية » (١) .

ويدافع المؤيدون للتربية الإغريقية عن موقف القلة الحرة ، قائلين إنه كان لديهم الوقت الكافى والظروف الاجتماعية والاقتصادية الملائمة . فقد تمتعوا بالحرية التى حجبت عن الغير ، وصار لديهم فراغ ملأوه بدراسة الشعر والأدب والعلوم والفلسفة والموسيقى .. ويقولون إن التربية مثلها مثل الابتكار كلاهما يتطلب أن يعطى الفرد نفسه باختياره وإرادته ، أما التعليم المفروض على الفرد فهو يهزم نفسه ولا يثمر ولا يحقق أغراضه . وما يفرض عليك لا يحررك . ويقولون إن الفنون والعلوم التى يفرضها الغير على المتعلمين تتحول إلى أعباء ثقيلة فى وطأتها على عقولهم .. هى أشياء لا حياة فيها . وكما أن الطعام يكون شهياً عندما تكون الرغبة والشهية متفتحين لتقبله ، كذلك المعرفة تكون أكثر ما تكون مثرية مفيدة عندما تشبع جوع الوعى والفهم .

إنه رائع أن ننظر من عل إلى التربية الإغريقية فنرى فيها التكامل والجوانب المتعددة . ومرة أخرى نأسف لأن هذا قصر على القلة من الأحرار ، ولكن المهم أن هذه التربية عملت على إنماء قوى العقل والجوانب الفنية والقـوى الابتكارية ، والخلق ، والبصيرة الدينية والمشاركة المدنية . وقد نجح الإغريق فى هذا الأمر الذى يصعب تحقيقه اليوم . وربما كان السبب أن الحصيلة المعرفية

---

(١) ويلمان : المرجع السابق ص ١٢٧ .

التى قدمت أيام الإغريق كانت تسمح فى حدودها الكمية بأن تعطى المتعلمين ، المتمتعين بالفراغ والجدة والرغبة الصادقة فى التحلى بزينة المعرفة ، ما عندها .

هذا مستحيل اليوم ، ولا تلق بالا إلى هؤلاء الذين يدعون معرفة كل شىء وثق أنهم يكادون يجهلون كل شىء .

ثم أليس رائعاً ما قاله سقراط مشيراً فى براعة وحصافة إلى أن الأخلاق هى أسمى وأعلى وأجل هدف للتربية ، ثم ما قاله رابطاً بين الفضيلة والمعرفة ، هما قرينان متلازمان ، ويجب أن تؤدى المعرفة إلى الفضيلة . وإلا ما كانت معرفة ، ثم اقتران الحمق بالجهل .

وأيضاً من حكم الإغريق فى التربية أن السيطرة الذاتية تتمخض وتنتج عن المعرفة الذاتية .

يتطلب الأمر حكمة ليكون الواحد خيراً فاضلا .

الفصل الثامن

الرومان والشرق الاوسط

تروى أنباء عن التاريخ القديم أن روما تأسست عام ٧٥٣ ق.م. وبمرور السنين أصبحت روما جمهورية أرستوقراطية فى غضون القرن السادس ق.م. وكان بها طبقة سادة من الأسر النبيلة (البطارقة) هيمنت وتسلطت على عامة الشعب (البليبيان) ... ثم مرت أجيال من الصراع بين البطارقة والشعب ، حتى انتهى الأمر بأن حطم العامة معظم ما كان للعائلات القديمة من امتيازات :

ومع الصراع الداخلى كانت هناك محاولات كثيرة لتوسيع رقعة الفتوح الخارجية . ويذكر التاريخ صراع روما مع الأترسك وهم أبناء عم للشعوب الإيجية وقد وضعوا أقدامهم فى الجزء الأوسط من شبه الجزيرة الإيطالية . وكانت لهم قلعة فياى الحصينة – وهى على بعد أميال قليلة من روما – ولم تستطع الجيوش الرومانية فى محاولاتها العديدة اقتحام أسوار فياى التى لم تنكسر إلا فى عام ٤٧٤ ق.م.

وقد هبطت من الشمال جماعات الغالة الغازية عام ٣٩٠ ق. م. ، واكتسحوا روما تحت أقدامهم ونهبوا الكابيتول الحصين . ويروى أن النية كانت قد بيتت لهجوم ليلى على الكابيتول فى غفلة من الحراس ، غير أن صياح الأوزة المتيقظة نبهت الحراس .. وانسحب الغالة عائدين شمالا تاركين لروما حرية الحركة ، وبسطت سلطانها فى نفس الوقت الذى كانت جيوش الإسكندر الأكبر ترفع أعلامها متقدمه شرقاً إلى بلاد الهند .

ومات الاسكندر ، وانقسمت امبراطوريته فى وقت كانت روما قد أكدت مكانتها بين أطراف العالم المعروف وقتئذ . غير أن روما وجدت منافسة

شديدة ومتحدية من مدينة فينيقية على الساحل الأفريقي هي قرطاجنة ، وكانت أعظم مدن العالم بلا منازع في القرن الثالث ق .م. وفي عام ٢٦٤ ق.م. بدأ الصراع الجبار بين روما وقرطاجنة فيما عرف باسم الحروب البونية . وكانت فيها معارك برية وبحرية ؛ نصر للرومان أحياناً وللقرطاجنيين أحياناً أخرى .. وأسرت روما مرة مائة وأربعة من الفيلة سيرتهم في شوارعها فخراً ، ثم فترات صلح طالت سنوات وقصرت أخرى .

وظهر هانيبال الهائل ، ومن أسبانيا عبر جبال الألب وهاجم الجيوش الرومانية آملا أن تمحو قرطاجنة روما ، غير أن الرومان قطعوا عليه خطوط تموينه عندما نزلوا بقواتهم بالقرب من مرسيليا . وقام النوميديون بثورة هددت قلب قرطاجنة . وعبر جيش روماني البحر إلى إفريقية . وفي معركة زاما (٢٠٢ ق.م.) هزم سيبيون الإفريقي هانيبال واستسلمت قرطاجنة .

ويقسم المؤرخون التربية الرومانية إلى مراحل أربعة :

(١) المرحلة الأولى ويطلق عليها مرحلة الوطنيين : وفيها استخدمت روما الحروف الهجائية اليونانية . ويتميز النصف الأخير من هذه الفترة بترجمة الأودسا إلى اللاتينية في حوالي ٢٥٠ ق.م. على يد ليفياس أندرونيكاس Livius Andronicus وهو يوناني قطن روما .

(٢) مرحلة الانتقال : وفيها قدمت الثقافة والمثل الإغريقية إلى روما على الرغم من معارضة الرومانيين المتحفظين ، وانتهت هذه الفترة في حوالي ٥٥ ق.م. ، بسيادة المثل العليا اليونانية بموافقة شيشرون .

(٣) مرحلة المعاهد الرومانية : وفيها نهضة وتوسع في معاهد التعليم الرومانية ذات الشكل اليوناني . أما مضمونها فقد تأثر بالحياة الشكلية الرومانية التي لم تتفق مع مثالية اليونان الأدبية ، وتنتهي هذه الفترة حوالي لعام ٢٠٠ بعد الميلاد .

(٤) وأخيراً فترة الانحلال والسقوط مستتبعة تدهور الامبراطورية الرومانية ، وانتهت هذه الفترة حوالي ٥٢٩ م ، عندما أقفل الامبراطو

جستنيان جامعة آثينا الوثنية ، ومعترفاً رسمياً بسيادة التربية المسيحية التى كانت قد بدأت تنتشر منذ قرنين من الزمان ، وفى هذه الفترة الأخيرة بدأت التربية بهدف إعداد الأفراد لحياة عملية نفعية فى المجتمع الرومانى تذوى وتطفأ شموعها تدريجياً ، وعبثاً كانت محاولات الأقلية الأرستوقراطية التى عاشت حياة ناعمة سهلة .

التربية الرومانية :

المرحلة الأولى : عصر المواطنين

كان للأب أن يقرر ما إذا كان يبقى طفله أم يعرضه لعاديات الطبيعة ويتخلص منه ، فاذا ارتضى له البقاء وانتسابه إليه احتفل به فى اليوم التاسع إذا كان الطفل ذكراً وفى الوم الثامن إذا كان أنثى (١) ، بينما كان مثل هذا الاحتفال يتم فى بلاد الإغريق فى اليوم الخامس أو السابع . ولم تختلف تربية الأطفال الرومان — قبل ٦٠٠ ق.م. بعندما عرفوا الحروف الهجائية — عن تربية أطفال الأقوام التى لم تعرف القراءة والكتابة . وكان الأطفال يتعلمون عن طريق الاحتكاك المباشر بمناشط الحياة الاجتماعية . فلم تكن هناك مدارس ، وإنما كانت روما كلها مدرسة كبيرة تعلم الأحداث فيها الحياة بالحياة ذاتها ، فكانت الحياة هى التربية ، والتربية هى الحياة .

وإلى سن السابعة كان الطفل يتلقى التعاليم الخلقية وقواعد السلوك من أمه ثم يخرج الولد مع والده يلاحظه ويتابعه فيما يقوم به من أعمال أى (يتتلمذ) عليه . أما البنات فكن يتتلمذن على أمهاتهن فى الشئون المنزلية والاجتماعية والدينية ويعرفن واجباتهن وما يتعين عليهن عمله .

وعامة ، فان هذه الفترة المبكرة فى حياة الرومان تميزت بغلبة الطابع الدينى الذى صبغ كل مظاهر الحياة ، والذى أثر على تربية الأفراد فنشأوا وعاشوا فى فضائل وعادات خلقية سليمة .

وتساير هذه التربية الخلقية تربية رياضية بدنية قام بها الآباء مدربين أبناءهم

---

(١) Woody, op. cit, p. 509.

على فنون الحرب والقتال عاملين على تنمية وتقوية أجسامهم . ومن الرياضة المعروفة وقتئذ السباحة والفروسية والجرى والقفز ورمى القرص والرمح والتنس (٢) .

ولم تعرف التربية بصورتها النظامية قبل ظهور « الألواح الإثنى عشر للقانون » عام ٤٤٩ ق.م. ، وكان على المواطنين حفظ هذه القوانين على ظهر قلب ، وإن اقتصر هذا فى أول الأمر على أبناء الأرستوقراطيين Patricians حوالى ٢٨٠ ق.م. فتح كبير الكهنة مدرسة لدراسة هذه القوانين لأبناء الشعب Plebeians وكان لابد من تعلم القراءة والكتابة أولا ، وكانت هذه مسئولية الآباء (والأمهات أحياناً) . ولا تذكر المعلومات التاريخية أنه وجد فى هذا الوقت المبكر مدرسون مختصون بتعليم القراءة والكتابة للاطفال والأحداث .

مرحلة الانتقال :

استمرت التلمذة — القائمة على ملاحظة الكبير ثم مشاركته على نطاق ضيق — فى ميادين الفنون المنزلية والصناعية والتجارة والملاحة والسياسة الخدمات العامة والحرب ، والقانون أيضاً . ويعزى إلى الرومان أنهم مؤسسو ونظام مسك الدفاتر الحديث ، فكان الحدث يتعلم الحسابات فى المكان الذى يعمل به ، كما كان الغلمان والصبية يتفهمون أسرار الحرف المختلفة من ممارستهم العملية ، وقد استمر هذا النظام (التلمذة الحرفية) إلى العصور الحديثة فى بعض البلاد .

ويتميز عصر الانتقال باتساع رقعة الدولة مما يتطلب تطلعات أوسع فى أفقها من تطلعات روما المدينة المحدودة المساحة ، وكان لابد من ظهور مدارس ذات صبغة شكلية . وتبعت هذه المدارس النمط الإغريقى ، وكانت بداية ظهورها ٣٠٠ ق.م.

هدفت هذه المدارس إلى القيام بالدور الذى قام به الآباء فى العصور

---

(١) Mulhern, op. cit., p. 168.

السابقة ، فهؤلاء شغلوا بأعمالهم التى تزايدت مع التوسع الخارجى ، كما أن تعقد الحياة حتم وجود مختصين لتربية الأطفال ، وكان على التلاميذ أن يتعلموا مهارات عملية للكسب والحياة ، ولكى يقودوا مع روما العالم ، ولكن هذه التربية اختلفت عن التربية فى العصر السابق الذى كان يعد التلاميذ لواجبات قانونية وعسكرية وسياسية واقتصادية ... الخ . أما فى عصر الانتقال فكان الإعداد أساساً لتكوين المواطن البليغ فى خطابته ، الفصيح فى بيانه وإقناعه . ولكن الرومان فهموا معنى الخطابة بمدلول أوسع مما نفهمه الآن ، فالخطيب عندهم هو شخص على قدر كبير من الثقافة ، ملم بشتى صنوف المعرفة والمهارة فى الفلسفة والقانون والسياسة وفنون الحرب وفى الحياة العامة .. إلخ . ولذلك فكان من حق الخطيب المفوه أن يتولى أى منصب فى الدولة سواء فى الحرب أو فى السلم . وفى سبيل تكوين هذا المواطن اتجهت فلسفات التربية فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية .

أما عن النظام وطرق التدريس فقد عرفنا (فى العصر الأول) اهتماماً شديداً بالحفظ والاستظهار وتقليد الكبار ، ونفس الاتجاه استمر عندما ظهرت المدارس فاعتمد تعليم الحروف الهجاجية والنحو والبلاغة على نفس الأسلوب فى التعليم . بل أضيف العقاب البدنى حتى وصل ذروته فى العصر الثالث مما حدا بالمربين فى ذلك العصر والكتاب التهكميين إلى نقد النظام التربوى نقداً لاذعاً ساخراً . وقد استمر الاهتمام فى هذا العصر بالتربية الخلقية ومصدرها البيت ، كما استمر تعلم مهنة المحاماة بالتلمذة المهنية فى ساحات المحاكم ، وإن كان الموقف قد تغير فى نهاية هذا العصر ، فكان الطلبة يتمرنون على المرافعة والدفاع فى قضايا وهمية تحت إشراف أستاذهم حيث يدرسون القانون .

أما عن تنظيم المدارس فكانت هناك :

١ — المدرسة الابتدائية أو الأولية Ludus ويذهب إليها الأطفال (من سن السابعة إلى الثانية عشرة) لتعلم القراءة والكتابة والحساب وألواح القانون الإثنى عشر .

٢ ـ المدرسة الثانوية Grammar School ، فبعد عام ٣٠٠ ق.م. أنشئت مدارس لتعليم اللغة والأدب الإغريقيين ، وقد أنشأها مدرسون إغريق وعندما ترعرعت الآداب اللاتينية ، أنشأ مدرسون إغريق أيضاً مدارس لتعليم هذه الآداب .. ثم بدأ مدرسون رومان يحلون محل الإغريق ، ومع إحساس الرومان بتفوقهم السياسي والخلقي على الإغريق إلا أنهم اعترفوا بتفوق الفلسفة والفن والآداب الإغريقية ، وكان المثقفون من الرومان يباهون بمعرفتهم للثقافة الإغريقية . بل إن كوينتليان الروماني أعلن في نهاية القرن الأول الميلادي أن على الطفل تعلم الإغريقية في بداية حياته المدرسية ، ولم يكن مستغرباً أن تصبح اللغة اليونانية هي لغة التفاهم بين أجزاء الإمبراطورية المترامية الأطراف .

وكان التلاميذ يدخلون المدرسة الثانوية من حوالى سن الثانية عشرة ويستمرون بها مدة أربع سنوات ، وفيها درسوا دراسات أدبية تؤهلهم للدراسة العليا . وتضمن المنهج مختارات كثيرة من الأدبين الإغريقي واللاتيني شعراً ونثراً ، إلى جانب دراسة التاريخ والجغرافية والأساطير .

٣ ـ مدارس البلاغة Rhetorical School ، وكان الطلبة يدخلونها في سن السادسة عشرة ليدرسوا فنون الخطابة : وقد تأثرت هذه المدارس في نظمها ومناهجها وخططها بالطابع الآثيني ، وخاصة آراء سقراط وأرسطو ، ثم تأثرت فيما بعد بشيشرون وكوينتليان . وكان على الطلبة أن يخضعوا لتدريبات مستمرة في كتابة موضوعات إنشائية وخطابية ، ومعالجة مشاكل بالمنطق والحجج والبراهين ، وكيف يستخدمون التعبيرات المناسبة بالقول والإشارة وخلجات الوجه . وكان على المتكلم على حد تعبير شيشرون (١) أن يكون دائرة معارف ، فيلم بالفلسفة والمسائل السياسية والجغرافيا والفنون العسكرية والطبيعية والرياضيات والقانون والمنطق . كما أن كوينتليان أضاف إلى هذه القائمة دراسات أخرى منها الموسيقى والتاريخ والفلك والهندسة ورياضة

(١) Mulhern, op. cit., 172.

بدنية لضمان رشاقة الحركات الجسمية والإشارات اليدوية التي يستخدمها الخطيب أثناء خطابته . على أن تدريس هذه المواد لم يوكل إلى مدرسي الخطابة الذين ترفعوا عن تدريسها . وألقيت على كاهل مختصين خارج هذه المدارس العالية . وفي دراسة الفلسفة مثلا كان على الطلبة أن يحضروا اجتماعات ومناقشات الفلاسفة في منتدياتهم . وقد اعتبرت الخطابة سيدة وملكة كل الدراسات ، وهي خاتمة الدراسة . ولو أن بعض الشباب الأرستقراطي لم يكتف بهذا القدر من التعلم فكانوا يجوبون بلاد الإغريق وآسيا الصغرى والإسكندرية متنقلين بين مراكز الإشعاع الثقافي فيها .

أما عن موارد التعليم في هذا العصر ، فكانت المدارس الخاصة ، ويدفع التلاميذ مصروفات لقاء التحاقهم بها .

وأما عن المدرسين : ففي أول الأمر كان الآباء مسئولين عن تربية أبنائهم في طفولتهم ، ثم تطور الأمر وخاصة عند الأثرياء الذين عهد كل منهم بطفله إلى مرب Paedagogus ، وكانت وظيفته الاشراف على سلوك الصبي وتعليمه القراءة والكتابة باللغة اليونانية (١). وكان هذا البيداجوج عبداً ، أو أعتق من العبودية . وهناك رأي أن عمل البيداجوج كان مساعدة الطفل أثناء تعلمه في المدرسة الإبتدائية Ludus ، وكان يكتفي بمرافقة الطفل في غدوه ورواحه ، ولم يقصد أن يعلمه بطريقة مباشرة ، بل يساعده في واجباته المنزلية ويشرف على سلوكه العـام .

أما في المدرسة الابتدائية فكان اسمه Litterator ، وغالباً كان عبداً أو أعتق من الرق ، ولم ينظر إليه باحترام ، وأجره ضئيل ، لم يزد عن ربع مرتب المدرس في المدرسة الثانوية ، وعن خمس مرتب المدرس في المدرسة العالية . وكان يطلب منه إلى جانب التدريس القيام بالعقوبات البدنية التعذيبية على الأطفال .

وسمي مدرس المدرسة الثانوية Grammaticus ، واشترطت فيه القدرة

---

(١) فتحية سليمان : المرجع الاسبق . ص : ١١٠ .

اللغوية وكان له احترام فى المجتمع ، زاد على مر القرون .

أما مدرس المدرسة العالية فسمى rhetor ، وكانت له المكانة السامية فى المجتمع بين كل أنواع المدرسين .

وعرف المدرسون المرتبات الدورية الرسمية منذ القرن الأول الميلادى . ولو أن الرومان كانوا يحتقرون فكرة إعطاء مرتبات للمهنيين عموماً . ولعل نظرة سريعة على مرتبات المدرسين على اختلاف مستوياتهم تظهر أنها كانت قليلة ، ويقدر البعض أن ما يصرفه الأب على تعليم ابنه أقل مما ينفقه على استحمامه اليومى .

أما عن التلاميذ والطلبة فليست هناك معلومات أكيدة عن مستواهم الثقافى وإن كان الاعتقاد الغالب أن تعلم 3Rs وهى القراءة والكتابة والحساب كانت من المستلزمات فى عصر الانتقال ، ويقال إن معظم العبيد والمعتقين من العبودية الذين خدموا فى بيوت النبلاء عرفوا القراءة والكتابة والحساب لأن سادتهم وجدوا ضرورة نفعية لذلك ويقال أيضاً إن المعتقين كانوا يجاورون الأحرار فى دراستهم بالمدرسة الابتدائية . وفى تحليل للظروف الاجتماعية الرومانية نلمح محدداً للقدر الذى يتعلمه الشاب . فالمعروف أن المدارس فى ذلك العصر لم تنشئها الدولة ، بل كانت خاصة يدفع الطلبة أجراً عن حضورهم . والمعروف أيضاً أن مناصب الدولة الراقية كانت وقفاً على الأرستوقراطيين ، وأن هذه الوظائف تطلبت دراسة عليا ، وبذلك نجد أن العامل الاقتصادى (المصاريف) والعامل الطبقى حتماً على أبناء الشعب الوقوف عند حد التعليم الابتدائى والثانوى .

وتطلبت شئون الإمبراطورية عدداً هائلا من الكتاب . وكان هؤلاء من الطبقة الشعبية ، تاركين المناصب القيادية للنبلاء ، وعندما آذنت الإمبراطورية بالأفول ظل النبلاء محتكرين الدراسات العليا ، بل إنهم اعتبروا التعليم حقهم الذى لا يجب أن ينازعهم فيه أحد ، وارتبط نوع التعليم بالنظام الطبقى الرومانى . أما عن تعليم البنات ؛ فالشواهد تؤكد أنه سمح للبنت ، فى نطاق

ضبق جداً ، أن تدخل المدرسة الابتدائية ، ولكنها قبل ظهور هذه المدرسة قبعت فى عقر الدار تتعلم عن طريق المشاركة أصول التدبير المنزلى وتربية الأطفال ، وعهد إليها ، بعد الزواج ، بكل ما يتعلق بالبيت والإشراف على الخدم وتعليم أطفالها القراءة والكتابة . ثم يذهب البنون فى سن السابعة إلى المدرسة ، وتستمر الأم ترعى نمو ابنها الخلقى والأدبى . على أن بنات الأرستوقراطيين كانت لهن ميزة للتقدم فى الآداب والفنون تحت إشراف مربين يعلمونهن فى منازلهن . ويذكر المؤرخون أنه بعد القرن الرابع الميلادى فتحت أبواب المدارس الابتدائية والثانوية أمام البنات من الطبقة الأرستوقراطية

وثمة ظاهرة واضحة فى عصر الانتقال وهى إهمال التربية الرياضية فى المدارس . بل إن كوينتليان قال إن الرقص لا يجب أن يدرس للأطفال ، ولا يجب أن يختلط مدرسو التربية البدنية بالتلاميذ ، وإن الرياضة البدنية تقتصر فائدتها على إعطاء حركات الخطيب الرشاقة المطلوبة . ومع إعجابه بجمال الأجسام فانه لم يتطلب فى المتكلم المفوه جمالا جسمياً ، ومع ذلك فقد ألحق الرومانيون بالجماعات العامة والخاصة جمنازيا وبالايسترَيا على النمط الإغريقى ، ولكن لم يكن للجمنازيوم أو البالايسترَيا أثر تربوى ، ولم تعرفها المدارس . وكانت هناك مدارس خاصة لتدريب المصارعين ، وكان النبلاء يصرفون على هذه المدارس ، وأنفقت عليها الدولة أحياناً من ميزانيتها عندما زاد شغف الرومان بحضور حلبات المصارعة ورؤية الدم ، والاستمتاع بانسان يقتل إنساناً أو حيواناً مفترساً فى صراع رهيب ... وقد شجع نيرون الشباب على الدخول فى مسابقات فى حلبات المصارعة ، وفى الألعاب اليونانية التى أدخلها ضمن المسابقات فى روما ، ولكن قضى على المسابقات بانتهاء عصره . وهكذا نجد أن اهتمام روما بالتدريب العقلى ونبذها للتربية الجسمية الرياضية الإغريقية قد أوقف انتشارها فى أوروبا ، حتى إذا جاءت المسيحية ألغت المتبقى من هذه التربية لعدة قرون .

مرحلتا المعاهد والانحلال

تتميز مرحلة المعاهد كما يظهر من التسمية بأن أشكال المدارس أصبحت ثابتة وطيدة الأركان ، فقد هيأت لهـا مرحلة الانتقال تقاليد ترسخت . وقد بقى للبيت أثره فى التربية ولكن اقتصر عمله على الناحية الأخلاقية فحسب ، وتكفلت المدارس بالآداب ، وزاد عددها زيادة كبيرة ، ومع هذه الزيادة غلب عليها الطابع الكتبي والسطحي والشكلي . وقد ظل للمدرسة فى مهمتها نفس الطابع فى عصور الأباطرة الأوائل ، وظل ارتباطها بحاجات المجتمع . وكان الناس يهرعون إلى حيث يوجد خطيب يتكلم ، ويقفون ساعات يستمعون ، ويندفعون إلى الاستماع إلى الخطيب المفوه كما يندفع الناس اليوم للاستماع إلى مطرب شهير أو فنان كبير أو مباراة حماسة فى كرة القدم . وبعد أن ينتهى من خطابه يتفرق المستمعون وهم يتحدثون فيما تكلم عنه .

ومع الاتساع الإمبراطورى نمت الروح الوطنية ونما الأدب اللاتينى مناهضاً للآداب الإغريقية .. ولكن مع ازدياد الثروة والاهتمام بالنواحى الشكلية والمظهرية تحولت الموضوعات التى يكتب فيها الطلبة إلى أمور لا ترتبط بالمجتمع وظروفه وحاجاته .. حتى التربية الخلقية بدأ الإهمال يتسرب إليها ، حتى إلى أن كان ختام المرحلة المعهدية حيث أصبحت المدارس فى ناحية والحياة الفعلية فى ناحية أخرى ، كل فى واد .

ويتميز عصر الانحلال بغلبة النواحى الشكلية ، فقد أصبح البيان والبلاغة أهدافاً لا وسائل لتحقيق أهداف سامية أو عملية ، فقد تحول الأباطرة إلى حكام متسلطين ، ولم تعد هنالك هذه الجموع التى تتدافع لتستمع إلى خطيب يقنعها بقوله ، فقد تولى السيف إقناع الجماهير ورسم الطريق الذى يجبرون على السير فيه . وتحول منطق الخطباء فى التأثير على الجموع إلى أوامـر إمبراطورية لا يستطيع فرد أن يناقشها ، وتحولت صيحات الإعجاب من المستمعين إلى صرخات واحتجاجات حبيسة فى الصدور . وكانت المسامير تدق فى نعش التربية الرومانية ، ففقد الكل حماستهم بعد أن فقدوا البواعث

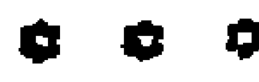
للتعلم بتحويل الساحة إلى أيدى الأباطرة ، وكم من هذه الأيدى وقعت أوامر الاضطهاد والقتل . وما عاد للعلم رونق أو بهاء لأنه فقد المقبلين عليه اللهم إلا جماعات من النبلاء ، ومنهم كثير من السيدات ، هؤلاء الذين قطعوا الملل والفراغ بدراسة الآداب والفنون كأشياء مكملة للغنى والثراء ، مجرد حلية للمباهاة .

وحتى فى المدارس طغى المظهر على المضمون ، فكان التلميذ يرص الكلمات المنمقة ويتخير الغريب الشاذ منها على حساب المعنى . واهتم المدرسون بتحفيظ القواعد اللغوية والإمعان فى التعقيد فيها حباً فى التعقيد ، وحتى يكون الطالب قادراً على إدراك تعقيدات اللغة ، أكثر من معرفة تفيده وتنفع مجتمعه . وخرجت التربية الخلقية من البيت إلى عهدة المدرسة . وكان المدرسون أنفسهم منحلين فاسدين ، علموا تلاميذهم الأخلاق .. ولم يمارس التلاميذ الخلق الكريم ، كما كان الحال سابقاً فى البيت ، بل اقتصر تعلم الأخلاق على حفظ حكم ومواعظ وكتابة موضوعات إنشائية عن الأخلاق . وكان هذا أمراً طبيعياً ، فلم يكن هناك مثل خلقى يحتذى به ، وجاءت المسيحية ثائرة على هذه التربية الوثنية .

ويلوح أن المدارس الابتدائية اختلفت فى هذه المرحلة فى تاريخ التربية الرومانية ، ومن المحتمل أن يرجع سبب ذلك إلى أن الطبقة الشعبية التى كانت تلج هذه المدارس أصبحت فى حالة من البؤس والاستغلال والذل لا تتسع معها فرص للتعليم ، وبقيت المدارس الثانوية التى تستمر الدراسة فيها إلى سن الرابعة عشرة ، ثم يدخل الطالب المدرسة العالية إلى حوالى سن العشرين .

وفى عهد القياصرة سيطرت الدولة سيطرة كاملة على التربية ، فلم تعد هناك مدارس لا تديرها الدولة ، بل وتصرف عليها وتدفع مرتبات المدرسين . وإن المدرسين وأبناءهم وزوجاتهم قد نالوا امتيازات كثيرة مالية وأدبية كما أعفوا من بعض الالتزامات الضريبية والخدمة العسكرية . ومنح القياصرة بعض الطلبة منحاً للدراسة . ويذكر المؤرخون فى وصفهم القياصرة أنهم كانوا

رعاة للثقافة : وتغلغلت سيطرة الأداة الحاكمة على الشئون التربوية وخاصة تعيينات المدرسين ، فقد أمر جوليان عام ٣٦٢ بمنع تعيين المدرسين المسيحيين فى المدارس ، وبلغ التحكم مداه عندما أصدر الإمبراطور جستنيان المسيحى عام ٥٢٩ أمراً باغلاق جامعة آثينا الوثنية ، وبدأت السيطرة الدينية تتحكم فى التربية .



غزت روما بجيوشها أراضى الأغريق ، وغزت الثقافة الأغريقية روما وإمبراطوريتها . ويطلق المهتمون بتاريخ التربية تعبير « التربية الهيللينية » على سيادة الثقافة الإغريقية فى فترة سادت فيها ربوع الشرق الأوسط وامتدت شرقاً إلى الهند وغرباً مغطية الامبراطورية الرومانية . وقد بدأت هذه الفترة قبل غزو الرومان بلاد الإغريق وانتهت عام ٥٢٩ ميلادية وعندما أغلق الامبراطور جستنيان أكاديميات آثينا ووضع التربية المسيحية تحت الإشراف المباشر للكنيسة . فى خلال هذه الفترة الطويلة صار للثقافة الإغريقية صدى عالمياً ، بل إنها ازدهرت بما قدمته الفلسفات من الإسكندرية وسوريا وفارس والهند .

ومن الجدير بالذكر أن ثمة تغيرات صبغت التربية الإغريقية بصبغة حررتها من الأفكار الإسبرطية ، ففى آثينا مثلا ألغى نظام التدريب الفيبى حوالى عام ٣٠٠ ق.م ، وازدهرت أكاديميات الفلسفة ولعل أشهرها أكاديمية أفلاطون وليسيه أرسطو ، كما تلألأت مدارس الرواقيين والابيقوريين للدراسات العالية . وقد عرف عن هذه المدارس الرواقية والأبيقورية تأكيدها سيادة العقل فى أمور الحياة إلى جانب استخدام قوى العقل وإمكانات المعرفة لتحقيق أغراض شتى : فقد اهتم الرواقيون بالبحث عن فضائل ضبط النفس والامتياز الخلقى ، أما الأبيقوريون فجروا وراء المتعة والسيادة الفردية ، وتمركزت هذه المدارس وغيرها فى آثينا التى أصبحت منار العلم .

وقد شع النور العلمى والفلسفى فأضاء مدناً كثيرة وما فيها من مراكز علم ، منها الاسكندرية ونيسابور وانطاكية وطرسوس ورودس ... وغيرها مما يحق معه القول إن الشرق الأوسط تفجر بالأعمال الثقافية والبحث العلمى والتفكير الفلسفى . ولم يعد التفكير الخلاق المثمر قاصرين على مركز واحد ، ولم يعد هذا أو ذاك احتكاراً لشعب معين أو مدينة معينة ، بل صار تزاور وانتقال للدراسة بين مراكز المعرفة . بل إن كنوزاً من الكتب التى خلقتها عقول سابقة تركت أوطانها لتستقر فى مدن أخرى . ولم يمنع هذا من امتياز جامعة أو مدرسة فى فرع أو أكثر من فروع المعرفة . كما أن حركة الترجمة سارت بخطى أكيدة ، فقد ترجم من الهندية إلى اللغة البهلوية (الفارسية الوسطى) وإلى اللغة الأرامية النتاج الهندى فى الرياضيات والطب والفلسفة والقصص والأساطير . وكانت فارس بهذا حلقة الوصل بين ثقافة الهند والإنتاج الإسلامى ثم عن طريقه إلى العالم الغربى .

* * *

وقد يمكن القول إن الثقافة الغربية نبعت من مصادر منها (١) :

أولا : مدرسة الإسكندرية :

عندما غزا الرومان مصر فى آخر القرن الأول قبل الميلاد أخذوا إلى روما فكرة هذه المدرسة ... مدرسة تدرس الكلمة المكتوبة ، قادرة على أن تعلم المثقفين من الرومان حكمة الإغريق المدونة ... ثم أضاف الرومان إلى هذه الفكرة فكرة إنشاء مدارس للصغار ، ثم انتشرت سريعاً فى أنحاء الامبراطورية الرومانية فكرة الاسكندرية الجديدة ، حتى إذا انتشرت تعاليم المسيحية النبيلة وبثت العقيدة بجلية واضحة اتخذت من هذه المدارس مراكز تسطع وتشع منها العقيدة دون تحريف أو تغيير .

وظلت طريقة مدرسة الإسكندرية التعليم سائدة خلال العصور الوسطى

---

(١) وكلها فى الشرق الأوسط .

سواء فى تعليم الموضوعات الدينية أو غيرها من شتى صنوف المعرفة . وأصبحت التربية بمعناها المدرسى تعنى تعلم محتوى الكتب . واستتبع هذا — حتمياً — الاهتمام البالغ بالاستظهار وحفظ ما تحويه الكتب سواء الدينية أو غيرها . وإذا كانت الفكرة الإسكندرية قد أفصحت عن ذاتها وانتشرت منذ حوالى ألفى عام ، فهى ما زالت إلى اليوم تكاد تكون — عند البعض — هى الطريقة التربوية الوحيدة والسليمة ... حفظ ما فى الكتب ودون مناقشة ما يحفظ على ظهر قلب .

تختلف وجهة نظر مدرسة الإسكندرية عن وجهة نظر أخرى ترى المتعلم ليس مجرد عقل يحفظ ، وتنظر إلى الفرد على أنه كل متكامل ، وأن الجانب العقلى فيه لا يمثل إلا جانباً واحداً من (شخصيته) ، وأن التربية ليست مجرد حشو الأذهان بالمعلومات ، وإنما تتناول شتى جوانب نمو الفرد . وإن بين وجهتى النظر الإسكندرية القديمة ، والنظرة (الحديثة) حواراً طويلا ، كانت للإسكندرية الغلبة فيه على مر العصور . ولم تستطع التربية الحديثة أن تحرز نصراً حاسماً ، بل إن جماعة من المربين والنفسانيين اليوم يؤكدون وجهة النظر التى انبثقت من الاسكندرية ، والتى ترى أن على المتعلم أن يطيع مدرسه وأن يجلس منصتاً على مقعده المثبت على الأرض ، وأن يستذكر دروسه ويعيها بجدية وهمة . ولا يطلب المدرس من تلاميذه أكثر من الحفظ التام لما يكلفون به . الطاعة والحفظ ... وكفى .

على أن سيادة الفكرة الاسكندرية لم تمر على قرون التاريخ دون وخزات ومحاولات وصيحات ثائرة ... وهذا ما سوف يتعرض له هذا الكتاب فى رحلته مع الزمن . وقد يكون من الطريف أن نستهلك بعض السطور الآن فى محاولة لاذعة ناقدة للمدرسة الإسكندرية ، محاولة ، القصد الأول منها أن ندعو القارىء إلى شىء من التأمل والتفكير :

— الكتاب كما يستخدم مركزا للعملية التربوية خادم طيب ولكنه سيد ردىء .

- لم توجد مؤسسة قادرة على بث الكراهية نحو القراءة أكثر من المدرسة
- حذار من أن تشجع المعرفة كوسيلة للحصول على مزيد من المعرفة بدلا من أن تكون وسيلة للعمل والإنجاز ؛
- عمل بدون معرفة هو ابن شرعى لفكر منفصل عن العمل ؛
- قد تخلق الكتب من شخص إنساناً مثقفاً ، ولكنها لن تكونه رجلا .
- نحن ننزع الطفل من الأرض التى يعيش عليها لنعلمه الجغرافية ، ونسرق لغته لكى نعلمه النحو والصرف ؛
- وصف أحدهم نظام التدريس فى كلية ما على يد أستاذ ما يستخدم مذكراته يمليها على طلبته ، قال الساخر : يستخدم هذا الأستاذ أسلوباً تنتقل به الكلمات بطريقة غامضة من الكراسة التى تحوى مذكراته إلى كراسات الطلاب دون أن يكون لعقله أو عقول طلبته أى دخل فى الموضوع .
- ويروى عن برنارد شو أن جماعة من المربين الإنجليز طلبوا موافقته بالسماح لهم بتضمين فصل من إحدى مسرحياته فى كتاب يدرسه طلبة المدارس الثانوية . وكان رفض الكاتب الساخر اللاذع حاسماً . إذ قال : لا ، إننى ألعن إلى الأبد من يجعل من عمل من أعمالى كتاباً مدرسياً ، ألعنه لأن المتعلمين سيكرهوننى كما يكرهون شيكسبير . إننى لم أكتب مسرحياتى لتكون أدوات تعذيب .

ثانياً : التأثير السورى - النسطورى

فى رأى الكثير من مؤرخى التربية والثقافة أن التراث الإغريقى وصل إلى المسلمين على أيدى النسطوريين واليعاقبة ، وعلى أيدى أساتذة أكاديمية جنديسابور (من أعمال ولاية خوزستان بجنوب فارس) . ويقال إن النسطوريين (أو النساطرة) واليعاقبة أهتموا بالعلم والفلسفة الهيلينية مدعمين بمنطق أرسطو الذى لم يتعارض مع التعاليم المسيحية لهاتين الطائفتين . وكان لهم فضل فى الاحتفاظ بالتراث الإغريقى لا يفوقه إلا التسامح والتشجيع الذى لاقاه العلماء المسيحيون على أيدى المسلمين ومن قبلهم بعض أكاسرة الفرس ، .

وفى عام ٣٦٣ ميلادية شهد العالم نهاية الصراع الحربى الذى طال دون نتيجة حاسمة بين الإمبراطورتين الفارسية والبيزنطية . وقد أعطيت مدينة نصيبين البيزنطية للفرس كواحد من شروط السلم . وكان فى نصيبين مدرسة هى درة المدينة وفخرها . ولكنها نقلت منها إلى حيث تصبح كما كانت ضمن حدود الإمبراطورية البيزنطية . ولم تعجب مدرسة نصيبين المنقولة بفلاسفتها بعض أباطرة بيزنطة حتى إن أحدهم وهو زينو أغلقها عام ٤٣٩ ميلادية لتعضيدها جماعة النسطوريين . وأجبر أعضاؤها — وكان مركزهم فى Edessa وهى الرها — برئاسة برسومة إلى الهجرة لبلاد الفرس . وفى فارس أعيد فتح مدرسة نصيبين تحت سيطرة النساطرة ، ومنها عملوا على نشر المسيحية من وجهة نظرهم (ومن رأيهم تأكيد بشرية السيد المسيح) ، ونشر الثقافة الهيللينية . وقد قاموا بترجمة أعمال أرسطو إلى اللغة السريانية ، وهى التى ترجمت بعد ذلك إلى العربية :

ويؤخذ على طائفة النسطوريين أنهم لم يطوروا الثقافة الهيللينية ، بل احتفظوا بها كما هى ، فهم ترجموا ونقلوا ، وإن كان هذا لا يقلل من أهمية الدور الذى لعبوه ، فقد أوصلوا هذه الثقافة إلى المسلمين فيما بعد . ويقول أوليرى فى هذا الموضوع . :

« إذا اعتبرنا الاختبار الرئيسى للكفاية التربوية هو مدى ما تحققه من حصيلة البحث وليس مجرد الحفاظ على المادة الموجودة فعلا ، فاننا لا يمكن اعتبار النسطورية ناجحة تربوياً ، هذا هو محك الاختبار ؛ فالمعرفة من خصائصها التقدم ، وعلى ذلك فان أى إسهام ولو طفيف نحو مزيد من التقدم له قيمة فعلية أكثر من تعليم النتائج التى حققت فى الماضى (١) :.. »

ثالثاً : أكاديمية جنديسابور

أصبحت أكاديمية جنديسابور فى جنوب فارس مركزاً ثقافياً ذائع الصيت

(١) O'Leary, Delacy, Arabic Thought and Its Place in History, p. 32

بل إنها كانت ملجأ هرع إليه العلماء فراراً من اضطهادات الحكام ... ويقال إن الحرية الفكرية التى تمتع بها العلماء يسرت أمر التزاوج بين العديد من الثقافات منها الإغريقية والصينية والهندية ، كما ضمت الأكاديمية أساتذة وعلماء من اليهود والمسيحيين ، وفى رأى أوليرى أن هذه الأكاديمية فاقت مدرسة نصيبين والرها ، بل كانت أعظم مركز للتعليم العالى (١) .

ويظهر أن دور أكاديمية جنديسابور فاق دور النسطوريين ، مع أن علماء الأكاديمية استغرقوا فى ترجمات عديدة من الصينية والهندية والإغريقية إلى اللغة البهلوية واللغة السريانية ، إلا أن ثمة محاولات بذلت لتحسين هذا التراث ، غير أنها لم تسم مطلقاً إلى المستوى الذى وصل إليه العلماء المسلمون فيما بعد .

ويذكر أن كسرى أنو شروان استقبل — بالحفاوة البالغة — اللاجئين من العلماء ومنهم النساطرة الفارين من الرها عام ٤٣٩ ميلادية والذين خدمتهم الأكاديمية الفارسية كمركز دولى للمعرفة . ويذكر أيضاً أن أنو شروان الكسرى الفارسى شجع النساطرة على استخدام التراث الأغريقى المترجم إلى اللغة والسريانية ثم أمر بترجمة هذا التراث إلى اللغة الفارسية ، خاصة أعمال أفلاطون أرسطو التى تمت تحت إشرافه الشخصى .

هكذا أصبحت جنديسابور مركزاً للدراسات الفلسفية والرياضية والفلكية والطبية . وعندما جاء الإسلام إلى فارس فى القرن السابع الميلادى زاد ازدهار الأكاديمية وتمتعت بمزيد من التشجيع المعنوى والمادى ، وكانت لها آثار كبيرة على الثقافة الإسلامية . وظلت الأكاديمية تشع إلى القرن الحادى عشر . وقد أسهمت هذه الأكاديمية فى حركة الترجمة التى شجعها الخلفاء العباسيون ، فقد بدأ ثانى خلفاء الدولة العباسية وهو الخليفة المنصور نهضة الترجمة التى استمرت إلى عهود تالية .

ويذكر أن العالم الطبيب بختيشوع كان أستاذاً وعميداً فى المستشفى الملحقة

---

(١) O'Leary op. cit., pp. 31-32, 41-42

بجنديسابور ، وقد استدعاه الخليفة العباسى الهادى إلى بلاطه ، كما أنه وفد إلى بلاط هارون الرشيد : ويقال إن عائلة بختيشوع الطبيب حملت لواء امتيازه الطبي العلمى لسبعة أجيال ، وإن الفضل رجع لأحفاده فى نقل المعرفة الطبية الاغريقية - الهندية - الفارسية للأطباء المسلمين ومنهم على سبيل المثال الرازى وابن سينا :

الفصل التاسع

التربية المسيحية فى قرونها الأولى

« يا أبتاه اغفر لهم لأنهم لا يعلمون ماذا يفعلون » .

وكانت النهاية التى دبرت ليسوع فى غلو وطيش ... ويهوذا يقبل ومعه قلة من الجند تابعين لرؤساء الكهنة والفريسيين .. ونفر عديد ممن عميت قلوبهم يحملون سيوفاً وعصياً ... جمع غفير ليضع يده على من نادى بالإخاء والمحبة فى وقت طغت فيه المادة ...

وأخذوا أسيرهم إلى قيافا رئيس الكهنة .. ومحاكمة سريعة أكد فيها الأسير موقفه وصلابته ، وصاح الجمع « إنه مستوجب الموت » . ثم استجوبه بيلاطس وسأل هذا الجمع « ماذا أفعل بملك اليهود » ؟ وصرخ القوم قائلين « اصلبه .. اصلبه » (١) .

وقد أوصى السيد المسيح تلاميذه أن يكونوا خلفاء له فى بث مبادئه ودعوة الناس إلى طاعته والولاء له .. ثم إن « الجماعة المسيحية فى أورشليم تكاثر عددها سريعاً ، وانضم تحت لوائها جمع غفير من اليهود الذين كانوا فى الشتات من قبل ومن مواطنى الجليل واليهودية ، ومن كهنة العبرانيين أنفسهم . وكانت تلك الجماعة فى أورشليم نواة الكنيسة المسيحية التى قدر لها فيما بعد أن تكون دوحة كبيرة تمتد أطرافها إلى كل أنحاء المعمورة » (٢) .

الاطار الزمانى والمكانى

روما تمد سلطانها ويرفرف نسرها على رقعة واسعة من الأرض امتدت من نهر الرين إلى شرق أوروبا ، إلى الفرات وإلى النيل ، ودانت لها أرض

---

(١) زكى شنودة : موسوعة تاريخ الأقباط - الجزء الأول ، ص : ٥٨ - ٥٩ .

(٢) حبيب سعيد : عشرون قرناً فى موكب التاريخ ، ص : ١ .

شمال أفريقيا ، وسار جنودها غزاة قساة على طرقات معبدة كلها توصل إلى روما . وعلى طرق الغزو صارت التجارة ، وصبت الشعوب المحكومة قمحها وذهبها فى مخازن روما ، وجاءها النفيس من أقاصى الأرض تتزين به الرومانيات حيث سالت أنهار الخمر فى وديان المجون الواسعة . روما الطاغية بقياصرتها وفسقها .. وبشر يصارعون الأسود ، ويضج المتفرجون عندما تتفجر ينابيع الدم من أجساد المصارعين .. وأكاليل الغار .. وطرق مفروشة بالورود ، وحسناوات فاتنات فى انتظار قواد المعارك ممن ضموا للامبراطورية رقعة جديدة أو أخمدوا فتنة .

روما الوثنية ولها آلة حربية جبارة ، ولكنها ركعت للثقافة اليونانية وأسلمت لها القيادة ، فسادت حيث حكمت العقل فى كل حقائق الحياة ، وحيث افتتنت بالجمال والفن ، وجالت جولات خالدة فى الفلسفة ، وناقشت علاقة الفرد بالدولة ، والسياسة وأصول الحكم ، ولهذا صارت فى روما ثقافة فريدة جمعت بين حكمة الاغريق وتفكيرهم الحر ووسائلهم فى الإقناع والاقتناع ، وبين إنجازات الرومان فى المعمار وشق الطرقات والبراعة السياسية والإدارة الحازمة .

« ولكن تلك الثروات المادية عند الرومان ، والثقافة الذهنية عند اليونان قد أعوزها الخير الأسمى لأن انحلالا روحياً كان قد انساب إلى أنفس البشر ؛ ذلك لأن الآلهة القديمة قد نزلت من فوق عروشها ، وخلت هياكل جوبيتر وأبولو من ذلك الأيمان الساذج الذى اعتصم به القوم يوماً ، كذلك خلت السماء الأولمبية من آلهتها التى حفلت بها قديماً فى أشكال من الجمال المثالى الرائع ، وأوضاع من القوة الخارقة . وأمست مجرد صور تتغنى بها الخيالات الشعرية ، ورغب العالم المثقف عن آلهة هوميروس ، واستورد آلهة من الخارج مثل أوزيس وأوزيريس وعبادة الفرس » (١) .

وقد ظل سواد الشعب مؤمناً بعباداته القديمة بما فيها من آلهة عديدة ، لكل

(١) حبيب سعيد . المرجع السابق ، ص ٤ ح

شيء ولكل مناسبة ، بل إن أباطرة روما عملوا على تحويل هذه العبادات القديمة إلى عبادة الامبراطور نفسه ... وصارت تفد إليه أو إلى تماثيله جموع البشر يقبلون الأرض ويقدمون القرابين . وصار كهنة رسميون ، هم موظفون فى قطاع الدولة ويتقبلون المنح والعطايا ... والشعب فى سذاجته يقدم أو فى خوفه يعطى أو فى عجزه يسترضى الإله .

وإلى جانب هذا العالم الوثنى كانت اليهودية قد استقرت فى كثير من أرجاء الإمبراطورية الرومانية ، ومن بعض اليهود وخاصة جماعة الفريسيين نجد أكثر أتباع المسيح الأولين . ولعل أهم شخصية يهودية هو فيلو الإسكندرى .. الذى اعتقد أن الكتاب المقدس أحكم الكتب جميعاً ووحى إلهى صادق ، وأن موسى أكبر الحكماء والمعلمين إطلاقا ، ولكنه بطريق الاجتهاد والتأويل والتخريج وفق بين آراء الكتاب المقدس وبين أفضل الآراء والمذاهب فى الأفلاطونية والرواقية . وكان لهذا المزج والتوفيق أعمق الأثر فيما بعد فى نشوء الاصطلاحات اللاهوتية المسيحية ، وفى دراسة الكتاب المقدس » (١) .

التربية المسيحية :

أخذت التربية المسيحية أشكالها المحددة فى العصور الوسطى حوالى القرن الخامس إلى القرن الخامس عشر . وقد ظهرت فى جانبها النظرى على يد القديس أوجستين وتلاميذه ، وكذلك على أيدى الكثيرين من جهابذة المسيحيين الذين شكلوا أنماط وطرائق المدرسة المسيحية وخاصة نظام القديس توماس الأكوينى .

والواضح أنه فى الزمن السابق للقديس أوجستين (وقت سيادة الامبراطورية الرومانية ثم سقوطها) عرف اهتمام الكنيسة بالاختلافات فى الرأى حول شخص السيد المسيح ، وحول الخطيئة والخلاص ، وغيرهما من المسائل الدينية على أن فضلا لا يمكن إغفاله فى هذا الوقت المبكر للمسيحية ، ذلك أن تعاليم المسيح المشحونة بالأخلاقيات وخاصة عن المساواة بين الناس فتحت أبواب

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص : ل .

التعليم أمام كل طفل مسيحى بغض النظر عن كيانه الاجتماعى ومستواه الاقتصادى وجنسه وسلالته .

وقد عاشت المدارس المسيحية الخاصة جنباً إلى جنب مع المدارس الرومانية والإغريقية ، ولكن الغلبة لم تكن فى صالح المسيحية ، فقد كان السواد الأعظم من الناس لامسيحيين . بل إن التربية المسيحية والديانة التى هدفت إلى خدمتها وقفت معارضة للخلق الرومانى والإغريقى ومثلهما الاجتماعية ، حيث اهتمت المثل الاغريقية والرومانية بالتعبير عن الذات وبتأكيد الحياة الدنيا . . وكان اهتمامها مؤسساً على (الإنسانية الطبيعية) فى إيمان بالقوى الطبيعية للانسان مما تشتمل عليه من إحساس بالعدالة والواجبات الدنيوية ، والشجاعة الظاهرة فى السلوك الإيجابى ، والتمتع بمباهج الحياة الدنيوية دون إفراط ، وتمجيد أكاليل الشرف والغار لمن يؤدون خدمات عامة ، والحق ، والولاء للدولة والبيت .

ارتكزت وتأسست دعائم المسيحية على قوى عليا وإيمان بمقدسات الجوانب الروحية عند الإنسان كالشجاعة فى تحمل الشر والصعاب ، والتواضع ، والصمت ورد الشر بصنع الخير ، والتخلى عن زخرف الدنيا ومتاعها ، والعظمة فى خدمة الآخرين ، وحب الجار .. بل وكل البشر .

ويهمنا أن نشير هنا إلى أن الديانة المسيحية قدمت للبشرية مفهوماً كريماً عن الفرد ، ولم يكن لهذا المفهوم أثر عاجل فى الشئون السياسية والتربوية ، ولكنه بدأ يؤثر تدريجياً فى القرون التالية لدعوة السيد المسيح . اختلفت النظرة فى المفهوم المسيحى عنها عند الإغريق والرومان ، فالديموقراطية الإغريقية كانت للأحرار والقانون الرومانى فرق بين السادة والعبيد . ولذلك فقد كانت دعوة جريئة المناداة بقيمة كل فرد بغض النظر عن قوميته وجنسه ومكانته الاجتماعية وكونه رجلا أو امرأة . واختلفت المسيحية بذلك عن اليهودية ، وإذا كان اليهود قد أصروا على التربية للجميع فانما كانوا يقصدون

جميع اليهود ، وإذا أصروا على أن يعرف كل فرد القانون فقد عنوا اليهود فى مجموعهم لأنهم يرونهم شعب الله المختار .

وثمة فرق آخر مرتبط بالعدالة . العدالة بالنسبة للإنسان وضعت عند الإغريق والرومان على أسس مدنية : أى وضعها الإنسان ذاته ، أما المسيحية فالعدالة ذات أصل دينى ولذلك لم تؤثر المسيحية على السياسة وبالتالى على التربية وانفصل الدين عن السياسة .

ويلوح أن معظم اهتمام المسيحية فى أطوارها الأولى كان متجهاً لإصلاح المجتمع الوثنى المختل الفاسد ، فقد هاجمت بشدة احتفالات المصارعة التى تسبح فى بحار من الدم ، كما عملت على تقييد السلاق وعلى منع عادة وأد الأطفال . ويمكن أن نقارن بين المسيحية والوثنية فى أن الأولى ارتضت التضحية وارتضت الثانية الشهوة ، كما أكدت الأولى العواطف الإنسانية بينما حبذت الثانية القسوة والفظاظة ، وإحسان وكرم فى المسيحية وتقتير وبخل فى الوثنية . ويذكر المؤرخون أن القرون الثلاث الأولى فى تاريخ المسيحية عرفت طهارة وقناعة ، ويرون أن صفحة المسيحية البيضاء هى التى يسرت تغلبها على الحياة الرومانية بفسادها ودنسها . ويطلق على العصور الأولى للمسيحية « عصور التهذيب المدرسى » إذ أقبل الناس على هذه الحياة النظيفة لا يبتغون من ورائها جاهاً أو منفعة أو نفوذاً أو شرفاً ، ولكنهم ارتضوها عن إيمان عميق واقتناع صادق .

وقد حاولت الديانة المسيحية الجمع بين القدسية المسيحية والكمال البشرى وكان هذا الكمال البشرى محتلا قلب طريقة الحياة المسيحية . وقد أثرت فكرة الكمال هذه ، بل هيمنت على التربية المسيحية فى قرونها الأولى ، كما كان لها شأن كبير على التربية الديرية فيما بعد ، لهذا فان القرون الأولى اتسمت بالاهتمام بالجانب الأخلاقى ، فرجل الدين هو المعلم ، أما المحتوى فهو الكتاب المقدس

بالجانب الأخلاقى ، فرجل الدين هو المعلم ، أما المحتوى فهو الكتاب المقدس

مع معالم ومثاليات المسيحية . وقد هدفت هذه التربية لا إلى نمو عقلى أو اجتماعى وإنما إلى نمو خلقى روحانى .

إلى ذلك الوقت فى تاريخ البشرية ، وبالحد الذى تمدنا به معلوماتنا التاريخية عما دار فى العالم حتى بدأت المسيحية تنتشر ، يمكننا القول بأن أعاظم المعلمين مثل كونفوشيوس وبوذا وسقراط والمسيح كانوا ذوى اعتناق عميق . وما اعتنقوه لم يرتكز فقط على مجرد الإلمام بالمعرفة والقيم ، ولكنه تجاوز هذا الوعى الشخصى بمعنى حياة البشر وعلاقاتها بالبيئة فى أرحب وأوسع معانيها

إن القارىء والدارس لحياة السيد المسيح يلمس بجلاء إيمانه العميق بأخوة البشر والمساواة بينهم . إيمان جسدته وضخمته خبرته الهائلة بالبشر وبمشاكل الحياة .

عندما نتكلم — فى مثل هذا الكتاب — عن المعلمين العظام نسلط الأضواء على ما امتازوا به من عبقرية التعليم ، ومهاراتهم المدهشة فى تبسيط أعقد الأفكار والمذاهب — وقدراتهم الهائلة فى توصيل معتنقاتهم إلى سامعيهم . إذ تؤمن وتبسط وتوصل ، وتنجح فى هذا فانك تبنى صرحاً ضخماً من العقول والنفوس . ولكن هذا أمر جد عسير ، بل إن صعوبته البالغة فى أول الثلاثة وهو الإيمان ، ولو نجح فرد ما ، كما فعل نفر قليل جداً ، وحقق تلك العمليات الثلاثة فان النتيجة يمكن تلخيصها فى بساطة — أرجو ألا تطيح أو تمس جلالها وروعتها — فى الآتى :

- تتكون معان عند التلاميذ .
- يثار تفكيرهم .
- يقوى ويزداد حب استطلاعهم .
- تنبلج الابتكارية .. وغيرها من الامنيات العزيزات التى يسعى إليها كل مرب مخلص لمهنته .

وكان المسيح معلماً عظيما فى إيمانه وتبسيطه وتوصيله :

إن الدارس لحياة السيد المسيح سوف يجد أنه لم يتبع طريقة معينة دائماً

فى تعليمه ، ولم يختط خطة واحدة اتبعها ، ولكنه كان دائماً يتطلع إلى اللحظة أو الفرصة المناسبة ويستغلها فى براعة ، منتظراً انبثاق المشاكل ثم يعالجها بحكمة وحصافة . ويروى عنه أنه كان — دائماً — يبدأ تعليمه بما يشغل أذهان سامعيه كالقانون الموسوى ، والحكومة الرومانية ، والإحسان ، والضرائب ، والوصايا العشر ، والملكوت ، والعالم الدنيوى والعالم الآخر .

كان يأخذ الشك ويصل منه إلى اليقين ، كان يصل من الأثرة إلى الغيرية ، كان يحول العداوة إلى محبة وتواضع .. « من لطمك على خدك الأيمن فحول له الآخر أيضاً ، ومن أراد أن يخاصمك ويأخذ ثوبك ، فاترك له الرداء أيضاً . ومن سخرك ميلا واحداً فاذهب معه اثنين . من سألك فأعطه . من أراد أن يقترض منك فلا ترده . سمعتم أنه قيل تحب قريبك وتبغض عدوك . وأما أنا فأقول لكم أحبوا أعداءكم . باركوا لاعنيكم . أحسنوا إلى مبغضيكم . وصلوا لأجل الذين يسيئون إليكم ويطردونكم » .

وكان فى رده مفحماً خصومه حتى يخرسهم ... عندما أحضروا للمعلم امرأة شوهدت وهى تزنى ، وسألوه ماذا يقول ... فقال : « من كان منكم بلا خطية فليرمها أولا بحجر » وخرج الحاضرون الواحد تلو الآخر .

وقد حسم — ذات مرة — موضوعاً صعباً : جاءه الفريسيون وقالوا له ليصطادوه بكلمة : « يا معلم قل لنا : أيجوز أن نعطى جزية لقيصر أم لا ؟ » وعلم يسوع خبثهم وقال « لماذا تجربوننى يا مراؤون ؟ أرونى معاملة الجزية » فقدموا ديناراً ، فقال لهم : « لمن هذه الصورة والكتابة ؟ » قالوا له : لقيصر » فقال لهم : « أعطوا إذن ما لقيصر لقيصر وما لله لله » .

ويرى ماخوستين (١) أن عظمة المسيح كمعلم تكمن فى المرونة التى استخدم بها طرائق التدريس والتعليم . ولعل من الخير عرض بعض الصفات المميزة لهذه الطرائق فى عمومياتها ، منها تأكده مما يقول ، والأصالة فى أقواله ،

(١) Makosteen, M. : The History and Philosophy of Education, p. 135.

والتلقائية التى يتميز بها موقفه ، والبساطة وعدم التعقيد والألفة التى يتحدثه بها إلى سامعيه والمباشرة فى أقواله ، والاختصار المؤدى إلى الإفادة ، وتحركه من المحسوس إلى المعقول . ومن المعروف إلى غير المألوف والمجهول ، من الماضى إلى الحاضر ، ومن الحاضر إلى المستقبل ، حبه العظيم لمستمعيه ، تبصره فى دوافعهم ، وفوق كل هذا تحرره من الخوف فى قوله ما يؤمن به ، ورفضه المستمر لعقد المساومات للابتعاد قيد أنملة عما آمن به .. وخاصة فيما علمه عن الثراء والغنى ، وعن السلوك الدينى ، وعن النساء ، والأطفال ، وعن هدف الحياة .

وقد استخدم المسيح وسائل عدة لنشر تعاليمه على مستمعيه ، منها : الأمثلة والحكايات الرمزية ذات المغزى الأخلاقى . وكانت مشتقة من واقع الخبرة اليومية حتى يكون الأشخاص أو تكون الأشياء مألوفة للسامعين . وفى العهد الجديد بين ست وأربعين وثلاث وخمسين قصة أو أمثولة (الفرق العددى يتوقف على مدى تحديد المقصود بالمثال والحكاية الرمزية) .

ومن الوسائل أيضاً الحكم والأمثال ، وفى العهد القديم الكثير منها . وقد شاع استخدام الحكم والأمثال فى الشرق الأوسط منذ أقدم العصور إلى يومنا هذا بين مختلف الأفراد وعلى كافة المستويات التعليمية . وتستخدم الأمثال والحكم بغزارة ، إذ أنها وسيلة سريعة ومفيدة لتوصيل مفهوم صعب إلى السامعين . وفى أناجيل متى ومرقس ولوقا ويوحنا العديد من هذه الأمثال والحكم .

واستخدم السيد المسيح من الوسائل الاستعارات والرمزيات والكنايات وخاصة عندما تكون الرسالة التى يريد إيصالها ذات عمق روحى شديد ، يذكر فى هذا المضمار ما دار فى العشاء الأخير .. فلما اتكأ مع تلاميذه قال لهم : « شهوة اشتهيت أن آكل هذا الفصح معكم قبل أن أتألم » ثم أخذ الخبز وبارك وكسر وأعطى التلاميذ : وقال « خذوا ، كلوا هذا هو جسدى » وأخذ الكأس وشكر وأعطاهم قائلا : « أشربوا منها كلكم . لأن هذا هو دمى الذى

للعهد الجديد الذى يسفك من أجل كثيرين لمغفرة الخطايا » .

ومن الوسائل أيضاً ما يمكن أن نسميه بالأساطير وإن كان المسيح لم يستخدم هذا الأسلوب إلا لماماً لما يعتريه من اختلافات فى التفسير ، والأساطير معروفة منذ القدم فقد شاعت بين الصينيين والهنود ، كما أن أسطورة الكهف لأفلاطون ذائعة الصيت .. وقد حاول فيها — أو عن طريقها — التمييز بين المعرفة الحسية والمعرفة الإلهامية ، بين العالم المنظور المرئى والعالم الحقيقى . والغرض من استخدام الأساطير تبسيط مدرك صعب عميق إلى أساسياته وأصوله فى لغة رمزية يسهل على السامع أو القارىء فهمه .

وكما استخدم سقراط طريقة الحوار للكشف عن المغالطات والأخطاء ، ولدراسة الموضوع من جميع جوانبه ، ولكى يتعلم الفرد بوعيه الداخلى الذى يتأتى بعد فحصه ودراسته المباشرة . كذلك استخدمت هذه الطريقة فى مدارس تعليم المسيحية وقد استمر استخدام الحوار فى العصور الوسطى ، وإن كان يؤخذ على هذه الطريقة أن النتائج ونهاية الحوار معدة سابقاً ، ولا يمكن تغييرها . وقد استخدم المسيح الحوار ، ولكن فى غير كثرة . ولم يقصد منه طرح مناظرة بينه وبين السامعين ، ولكنه هدف إلى نقل حقائق معينة عن طريق أسئلة يوجهها ، ثم يجيب عنها .

وقد نجح السيد المسيح فى استخدام طريقة المناقشة ، وغالباً ما دارت المناقشات فى جو غير شكلى ، وفى إطار من الألفة والود ومشبع بروح التقبل لدى السامعين فى لحظة هادئة واتجاه إيجابى للاستماع . وقد دارت مناقشات على ربوة تل ، أو على شاطىء مجرى مائى ، أو تحت شجرة ظليلة ، أو فى أحد المنازل : وفى بعض هذه المناقشات عولجت مسائل سبق ذكرها فى أسلوب شكلى فى مجتمع كبير استمع إلى المعلم . وما أشبهها بحلقات المناقشة بعد الاستماع لمحاضرة عامة — فى شكلها الظاهرى .

على أن الغالبية من تعاليم المسيح ألقيت على صورة المحاضرات العامة على

سفح الجبل حيث اجتمع خلق غفير ، بعضهم فهم كل ما قيل وبعضهم وعى القليل : ولكن ثمة فائدة نالت كل مستمع .

هذا ، وقد عرفت المسيحية فى هذه العصور أنواعاً مختلفة من المدارس :

١ - مدارس تعليم المبادىء المسيحية : وكانت تتخذ الكنائس مقراً لها ، وكان ينضم إلى هذه المدارس أبناء المسيحيين والراشدين من اليهود والوثنيين الذين اعتنقوا المسيحية (١) . وكان التهذيب فى هذه المدارس تهذيباً عقلياً وخلقياً مع اهتمام واضح بالموسيقى ، فقد انتشر الترتيل بالمزامير ترتيلا موسيقياً وخاصة فى الشرق منذ سنوات المسيحية الأولى .

٢ - مدارس الحوار الدينى : وهى مدارس أرقى من المدارس السابقة ، وكان لابد للقساوسة المسيحيين وزعماء الكنيسة من الإلمام بانتاج العقل اليونانى حتى يستطيعوا النقاش مع مدارس الفكر اليونانية . ولعبت الإسكندرية دوراً بالغ الأهمية على يد الفيلسوف (بانتينوس) الذى خرج على تعاليم الرواقيين واعتنق المسيحية وأصبح رئيساً لمدرسة الإسكندرية حيث وضع الفلسفة والخطابة فى خدمة الكنيسة . ثم تبعه كلمنت وأورجان ، وعلى يديهما تشكلت تعاليم المسيحية الأولى .

ونشأت مدارس الكاتدرائية متبعة نظام المدارس الحوارية ، ولكن بعد أن تحدد نظامها وأصبحت مراكز يدرس فيها رجال الدين ، بل كانت تتوقف ترقياتهم فى وظائفهم على ما يدرسونه فى هذه المدارس . ومع نمو المسيحية فى أوروبا نمت الهيئات الكنسية وازدادت الحاجة لرجال الدين : وبالتالى اتسعت هذه المدارس وتوطدت مكانتها بعد أن سقطت ألوية الوثنيين وإعلان المسيحية ديناً رسمياً فى روما .

---

(١) مترو المرجع الاسبق ص ٢٣٠ - ٢٣١ .

مدخل

نترك العصور القديمة مع مسيرة التاريخ الطويلة ..

وقد انتشرت المسيحية مع مرور السنين واضعة نهاية للكثير من العبادات الوثنية وخاصة فى أوروبا .. غير أن إنتاج العقل البشرى لم يكن نشطاً ، وكأنما أتخمته الجرعات الدسمة من فلاسفة الإغريق وجامعة الإسكندرية والمراكز العلمية بالشرق الأوسط .

ودق التاريخ أبواب العصور الوسطى . ولعل أول من استخدم تعبير (العصور الوسطى) هم المؤرخون فى القرن السابع عشر ؛ ليعبروا عن فترة فى عمر البشرية تمتد من سقوط الإمبراطورية الرومانية عام ٤٧٦ إلى حوالى ١٥٠٠ ميلادية حيث بدأت حركة النهضة الأوروبية . وفى رأى بعض المؤرخين أن العصور الوسطى بدأت عندما أغلق الامبراطور جستنيان أكاديميات آثينا عام ٥٢٩ م. ويرى البعض أن نهاية العصور الوسطى حصلت باكتشاف أمريكا عام ١٤٩٢ م.

هى فترة طويلة وفيها اختلفت الآراء حول بدايتها ونهايتها -عرفت البشرية فيها يقظة ووعياً فى الشرق الأوسط : وسباتاً أحياناً ، وشبه صحوة أحياناً أخرى فى أوروبا .

فى هذه الفترة انبلج نور الإسلام وغمر الأرض شرقاً وغرباً ، وأقام صرحاً ثقافياً عملاقاً ؛ بل كان المنادى بصوت عال أيقظ العالم الغربى الذى تلفت حواليه باحثاً عن الزاد الفكرى والعلمى يسد به جوعاً أضناه مئات السنين ، فوجد مائدة إسلامية تزخر بطيب الثمر من الطب والكيمياء والفيزياء، والفلسفة والأدب والرياضة .. الخ .

وأقامت أوروبا جامعات كانت ركيزتها ما خلفه المسلمون الذين أخذوا من علم وفلسفة الإغريق والفرس والهنود والمصريين ... وأضافوا إليها بعد تطويرها وتحسينها حتى تلقفها الأوروبيون .. وكانت النهضة ثم التقدم السريع فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، ثم قفزة فى النصف الأول من القرن العشرين، ثم الانطلاقة الهائلة فى المجتمع الغربى فى النصف الثانى من هذا القرن

* * *

الفصل العاشر

التربية الإسلامية

من واد غير ذى زرع بدأ الإسلام يغمر الكون هادياً العالمين . والصحراء أرض حل وترحال وتجوبها قبائل بدوية ، والبعض يستقر حيث تصبح الحياة. وجبال ووديان ورمال صفراء وكثبان وخيام وجمال وسماء قلما عرفت السحب . وكثيراً ما أريقت الدماء على الرمال ، فالقبائل تتناحر ، وتتفاخر بالأنساب ، وتمدح وتهجو . .

وفى غمار التقاليد الجامدة المتينة عاش سكان شبه الجزيرة العربية ، وكانت ذخيرتهم العقلية ما يتوارثونه جيلا بعد جيل . ويقول دى بور De Boer(١) « ولم تكن عندهم الثمرات التى يتوصل إليها بالاجتهاد والتضامن الاجتماعى ، ولا الآثار الفنية الجميلة التى يؤتيها الفراغ والترف ، ولم يصلوا فى التمدن إلى مرتبة أعلى من ذلك إلا بأطراف تلك الصحراء ، فى دول تكونت بعض الشىء ، كثيراً ما كانت تتعرض لغارات يشنها البدو .. وهكذا كانت الحال فى الجنوب حيث امتد الأجل بدولة ملوك سبأ القديمة إلى العصر المسيحى ، وتحت سيادة الأحباش أو الفرس .

وفى الغرب كنت تقع مكة والمدينة (يثرب) على طريق تجارى قديم ، وكانت مكة بوجه خاص — نظراً لسوقها ولوقوعها فى كنف البيت الحرام — مركزاً لحركة تجارية قوية . أما فى الشمال فقد نشأت مملكتان من العرب كانت لهما بعض السيادة : هما : مملكة اللخميين فى الحيرة ، على تخوم الفرس ، ومملكة الغساسنة فى الشام على تخوم الروم » .

حقاً لم تكون شبه الجزيرة وحدة سياسية ، ولكن كانت هناك وحدة اللغة

---

(١) دى بور (ترجمة محمد عبد الهادى أبوريدة) تاريخ الفلسفة فى الإسلام ، ص ٣ — ٤

والاهتمام بالشعر وقوافيه وأوزانه ، حتى إن العرب أنزلوا الشعراء بينهم منزلة حسنة . وقد تخيرت القبائل أرجح رجالاتها عقلا وأعلى حكمة ليكونوا شيوخاً فيها يحكمون بين الناس . وترابطت القبائل فيما بينها بروابط التجارة والأسواق الأدبية ، حتى إنه يقال إن قصائد الشعراء الساحرة كانت تنزل فى أول الأمر منزلة وحى الكهان . ثم كانت القبائل ترفع السيوف بعد سلام سعياً وراء خير أورداً لإهانة .

ثم جاء الإسلام ، ونزلت أول آية على محمد بن عبد الله وهو يتعبد فى غار حراء : « إقرأ باسم ربك الذى خلق ، خلق الإنسان من علق . إقرأ وربك الأكرم الذى علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم » . ثم بدأ الإسلام ينتشر فى ربوع شبه الجزيرة ، وتحمل عليه السلام وصحابته الأذى والألم حتى كتب الله لهم نصراً مبيناً .

واستطاع النبى (صلى الله عليه وسلم) ومن بعده الخلفاء الراشدون .. « أن يبعثوا فى نفوس أبناء الصحراء الأحرار ، وفى نفوس من هم أكثر منهم تحضراً من أهل البلاد الواقعة فى الأطراف روح الاتحاد فى العمل ، وإلى هذا البعث يرجع الفضل فى المكانة التى يتبوؤها الإسلام كدين عالمى . ولقد صدق الله المسلمين وعده بالنصر ، وكأنما كان تأييده لهم إجابة لندائهم عند لقاء الأعداء : « الله أكبر » .. ثم فتح العرب بلاد فارس كلها ، وانتزعوا من الإمبراطورية الرومانية الشرقية أحسن ولايتين فيها ؛ وهما : الشام ومصر ؛

وخلف النبى عليه السلام الخلفاء الراشدون (١١ — ٤٠ هـ — ٦٣٢-٦٦١م) أبو بكر وعمر وعثمان وعلى . ثم غلب على ، وفاز معاوية بن أبى سفيان والى الشام على ولدى على بن أبى طالب . وفرت فلولهما باذرة بذور حزب الشيعة . وأسس معاوية الدولة الأموية متخذاً عاصمته دمشق (٤٠ — ١٣٢ هـ — ٦٦١ — ٧٥٠ م) . وإبان حكم الأمويين رفرفت ألوية المسلمين على رقعة من الأرض تمتد من المحيط الأطلسى غرباً إلى ما وراء حدود الهند والتركستان

(١) المرجع السابق . ص : ٥

شرقاً ، ثم إلى بلاد القوقاز وأسوار القسطنطينية شمالا . وسادت اللغة العربية فأصبحت لغة الدين والدولة والشعر والعلم . وأصبح تولى المناصب العليا من حق العرب ؛ فهم يديرون الدولة ويتولون قيادات الجيش ، أما حملة العلم والفن فكان غالبيتهم من غير العرب . وإبان الدولة الأموية ازدهرت البصرة والكوفة كمركزين للثقافة حيث كان يلتقى فيها عرب وفرس ونصارى ومسلمون ويهود ومجوس . ولعل هذه اللقاءات بين أقوام من شعوب مختلفة ولغات متعددة وثقافات متنوعة كانت بداية لعصر من التقدم العلمى فى وقت كانت فيه أوروبا تغط فى نوم من الجهالة يزداد عمقاً سنة بعد أخرى .

وخلفت دولة بنى أمية الدولة العباسية (١٣٢ – ٦٥٦ هـ – ٧٥٠ – ١٢٥٨ م) ، وأطلق على فترات منها بالعصور الذهبية . وقد بنى المنصور ثانى خلفاء العباسيين ، بغداد عام ١٤٥ هـ – ٧٦٢ م ، وخلفه هارون الرشيد ثم المأمون ... وتألقت بغداد وأصبحت كعبة العلم والفن والأدب ، وصبت فيها أنهار من الذهب من أرجاء الإمبراطورية المترامية ، ولم يبخل الخلفاء على النهضة العلمية فقدموا للبشرية ما حقق لها التقدم إلى الأمام مستغلة التراث القديم ، ومجددة ومبتكرة ومهيئة للمستقبل .

ثم بدأ الوهن يتطرق إلى الدولة المتماسكة ، فاستقلت بعض أجزائها ، فكانت هناك دولة بنى أمية فى الأندلس ، ودولتا الطولونيين والفاطميين فى مصر ، وأقام بنو حمدان ملكاً فى الشام والجزيرة ، كما قام الظاهريون فى المشرق . وبدأت مدن أخرى تشع الثقافة ، ففى الأندلس قامت مراكز علمية ، وفى القاهرة أنشئت جامعة باقية إلى اليوم : الأزهر .

التربية والتعليم

عاش العرب فى الجاهلية خاضعين للخرافات والأوهام ، عبدوا الأصنام ووكلوا إليها كل أمورهم . كما لجأوا إلى الكهانة والعرافة لفض نزاعاتهم .

ويلوح أن القراءة لم تكن منتشرة فى بلاد العرب قبل ظهور الإسلام ؛ ولذلك نجد القرآن الكريم قد حث الناس على القراءة وطلب العلم ، فقد نوه

فى مواطن كثيرة بمنزلة العلماء الرفعية وأهمية العلم وطلبه ، فيقول الله تعالى : « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » وقال تعالى : « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » وقال تعالى « وقل رب زدنى علماً » . ومن أحاديث النبى عليه الصلاة والسلام « يوزن يوم القيامة مداد العلماء بدم الشهداء » ، وقوله « اطلبوا العلم ولو فى الصين » ، وقوله أيضاً « لا خير فيمن كان من أمتى ليس بعالم ولا متعلم » وقوله كذلك « أقرب الناس من درجة النبوة أهل العلم والجهاد » .

وقد خرج صلى الله عليه وسلم ذات يوم فرأى مجلسين : أحدهما فيه قوم يدعون الله عز وجل ويرغبون إليه ، وفى الثانى جماعة يعلمون الناس فقال : « أما هؤلاء فيسألون الله فان شاء أعطاهم وإن شاء منعهم ، وأما هؤلاء فيعلمون الناس وإنما بعثت معلماً » : ثم عدل إليهم وجلس معهم .

وكان رسول الله عليه السلام يشيد دواماً بفضل المعلمين ومنزلة العلماء ومكانة العلم فهو قوام الدنيا وقوام الدين حيث قال « من أراد الدنيا فعليه بالعلم ومن أراد الآخرة فعليه بالعلم ، ومن أرادهما معاً فعليه بالعلم » وقال يضاً : « الناس رجلان : عالم ومتعلم ولا خير فيما سواهما » . وقال صلى الله أعليه وسلم : « لموت قبيلة أيسر من موت عالم » . وقال : « فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب » . وقال عليه السلام : « إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع » . وقال : « تعلموا العلم فان العلم لله حسنة ودراسته تسبيح والبحث عنه جهاد وطلبه عبادة وتعليمه صدقة وبذله لأهله قربة » (١) .

كما أن الإسلام فى حرصه على التعليم لم يفرق بين الأبناء والبنات ، قال النبى عليه الصلاة والسلام « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » . وروى أن الرسول عليه السلام كان يطلق سراح الأسير المتعلم من الكفار إذا علم عشرة من المسلمين الأميين القراءة والكتابة . ويذكر عن الرسول عليه السلام

---

(١) جمعها محمد عطيه الابراشى : التربية الاسلامية . ص ٣٦ - ٣٧ .

أنه حث بعض أصحابه على تعلم لغة إلى جانب العربية . وقال علي بن أبي طالب كرم الله وجهه لكميل : « يا كميل العلم خير من المال : العلم يحرسك وأنت تحرس المال ، والعلم حاكم والمال محكوم عليه . والمال تنقصه النفقة والعلم يزكو بالإنفاق » . وقال أيضاً : « العالم أفضل من الصائم القائم المجاهد » .

ومن أقوال الحكماء : (٢)

إذا مات العالم بكاه الحوت في الماء والطير في الهواء ويفقد وجهه ولا ينسى ذكره :

وقيل « كن عالماً أو متعلماً أو مستعلماً ولا تكن جاهلا فتهلك » .

وقيل : تعلموا العلم فان تعلمه لله خشية وطلبه عبادة ومدارسته تسبيح والبحث عنه جهاد ، وتعليمه من لا يعلمه صدقه ، وبذله لأهله قربة وهو الأنيس في الوحدة والصاحب في الخلوة والدليل على الدين والمصير على السراء والضراء ... والقريب عند الغرباء ومنار سبيل الجنة ، يرفع الله به أقواماً فيجعلهم في الخير قادة سادة هداة يقتدى بهم أدله في الخير تقتص آثارهم وترمق أفعالهم وترغب الملائكة في خلتهم . وبأجنحتها تمسحهم لأن العلم حياة القلوب ونور الأبصار ، به يبلغ الإنسان منازل الأبرار وبه يطاع الله عز وجل وبه يعبد وبه يوعد وبه يوحد وبه يمجد وبه توصل الأرحام ويلهمه السعداء ويحرمه الأشقياء » .

وقال الأحنف : « كل عز لم يؤيد بعلم فالى ذل يصير » .

وقال الزبير بن أبي بكر : « كتب لي أبي بالعراق : عليك بالعلم فانك إن افتقرت كان لك مالا ، وإن استغنيت كان لك جمالا » .

وقال ابن الحكم : « كنت عند مالك أقرأ عليه العلم . فدخل الظهر ،

---

(١) المرجع السابق وأحمد شلبي : تاريخ التربية الاسلامية . ص ٢٨٧ . جمعت من مصادر منها : ابن عبد ربه : العقد الفريد ١ : ٢٦٥ - ابن قتيبة : عيون الاخبار ٢ : ١٢٠ - الاصفهاني : محاضرات الادباء ١ : ١٦ - الغزالي : الاحياء ١ : ٦ - ٧ - الادب الصغير ص ٢٢ من وسائل البلغا.

فجمعت الكتب لأصلى فقال : يا هذا ما الذى قمت إليه بأفضل مما أنت فيه»

وقيل لبعض الحكماء : « أى شيء تقتنى ؟ » قال : « الأشياء التى إذا غرقت سفينتك سبحت معك » . يعنى العلم .

وقال ابن المقفع : « العلم زين لصاحبه فى الرخاء ومنجاة له فى الشدة » .

وسئل عبد الله بن مبارك : « لو أن الله أوصى إليك : تموت العشية ، فماذا تصنع اليوم ؟ » فقال : « أقوم وأطلب العلم » .

وإذا كان العلم والتعليم قد حظى فى سنى الإسلام المتقدمة بالمكانة الرفيعة على يد النبي عليه السلام وصحابته وخلفائه : فانه قد وجد عند خلفاء الأمويين والعباسيين استجابة لم تقتصر آثارها على المسلمين فحسب ؛ بل كانت لها أصداء عميقة الأثر فى العالم فيما بعد .

على أن التعليم فى هذا الوقت المبكر من تاريخ الإسلام قد اهتم قبل كل شيء بالقرآن ثم بالقراءة والكتابة ، ويروى أن عمر بن الخطاب رضى الله عنه أرسل إلى الولاة من المسلمين قائلا : « أما بعد فعلموا أولادكم السباحة والفروسية ورووهم ما سار من المثل وحسن من الشعر » . وباتساع الأمصار الإسلامية وانتشارها بدأت تباشير نهضة تعليمية دعامتها فى بداية الأمر العلوم الدينية مثل القرآن والتفسير ورواية الحديث ثم استنباط الأحكام الفكرية والفتاوى الشرعية . ويغلب على الظن أن بداية الاهتمام بالعلوم العقلية أو الكونية كالطب والفلسفة والرياضيات كان فى عصر العباسيين ، فلم يعرف عن الأمويين اهتمام بمثل هذه العلوم ، إذ يذكر ابن خلدون فى مقدمته عن أصناف العلوم التى كان المسلمون يتناولونها فى مجالسهم العملية فى صدر الإسلام وزمن حكم بنى أمية ، فيقول : إنهم اهتموا بالعلوم النقلية ، وهى التى تتصل بالقرآن الكريم وهى التفسير والقراءات والحديث وأصول الفقه ، كما اهتموا بالعلوم اللسانية كعلم اللغة وعلم النحو وعلم البيان والأدب .

ويلوح أن العلوم العقلية كانت قليلة أيام الأمويين ، وكانت العلوم النقلية نواتها القرآن والحديث ، فمنها يستنبط الفقه ولأجلها يروى الشعر وتبحث

مسائل النحو . أما فى العصر العباسى فقد وجدت نواة أخرى تجمعت حولها العلوم الدنيوية ، وهى نواة الطب .. « فقد أسس النساطرة ، بمعاونة اليهود مدرسة للطب بجنديسابور ، وأيدهم الخلفاء العباسيون ، وقد كانت هذه المدرسة الطبية وارثة الطب اليونانى والفلسفة اليونانية فى الشرق ، وحول هذه الدراسة الطبية تكونت دراسة الطبيعة والكيمياء والهيئة ، بل والمنطق والإلهيات : وكانت الثقافة الطبية تتطلب كل هذه الفروع ، وبرنامجها يسع كل هذه الأشياء ، كما نلاحظ هذا حتى فى فلاسفة المسلمين أمثال الفارابى وابن سينا ، فكلاهما طبيب فيلسوف .. من أجل هذا نرى نوعين من الدراسة فى هذا العصر : دراسة دينية حول القرآن والحديث ، ودراسة دنيوية حول الطب ، ولكل نوع مميزات خاصة ومنهج فى البحث خاص ، وإن أثر كل منهما فى الآخر وتأثر به (١) » .

ويعلل ابن خلدون ازدهار العلم فى العصر العباسى بما تمتع به العباسيون من سعة فى الدخل وترف أعطى الفرصة للجودة والكثرة ، فبعد أن كفى القوم أنفسهم من الضروريات وما زال لديهم فائض من الرزق اتجهوا إلى التجديد والتحسين فى صناعاتهم ، وإلى الإغداق على محبى العلم والعلماء . ولعل من أسباب التقدم العلمى فى العصر العباسى عنه أيام الأمويين والخلفاء الراشدين — أن الدولة الإسلامية تمكن لها فى الأرض استقرار متخذة بغداد عاصمة ، وهى متاخمة لبلاد فارس ذات الحضارة القديمة العتيدة . وقد نزح إليها وعاش فيها فرس شجعهم الخلفاء على العلم ، بل إن الولاة المسلمين فى الأرض التى كانت مهداً للاحتلال الرومانى لم يبخلوا على العلماء بمنحهم ، بل كان لهؤلاء الحرية التى يعشقها محب العلم . وقيل إن ضعف معدة أبى جعفر المنصور جعله يهتم كثيراً بالطب والبحث فيه فاستدعى أطباء مختلفين فى مللهم ونحلهم ، كما اهتم بالتنجيم لاعتقاده أن هناك صلة بين حركات النجوم وما يدور على الأرض (٢) .

---

(١) أحمد أمين : ضحى الاسلام – الجزء الثانى ، ص ١١ – ١٢

(٢) المرجع السابق ص : ١٥

وقد أثر انتشار العلوم العقلية على المجتمع الإسلامى والتربيه فية من زاويتين :

١ - طريقة البحث : فعلماء العلوم العقلية اعتمدوا على الرواية وصحة السند ، فهم يجمعون ما قاله السابقون ، وقد يرجحون قولا على قول ، ويكاد يقتصر عملهم على التحقق من صحة النقل ، ولم يحكموا كثيراً مقياس العقل ، بل كانوا لا يقبلون نقداً ولا يطبقون محاجة بالمنطق . أما أصحاب العلوم العقلية من دارسى الطب والرياضة والطبيعة فقد ركنوا إلى معقولية الحقائق وامتحانها . متخذين إما سبيل المنطق وإما التجريب العملى . فهم يحكمون بالصواب أو الخطأ بعد فحص وتمحيص لا استناداً على اسم القائل أو المصدر . ولعل اختلاف طريقة البحث لم تقتصر على مجرد أسلوب الوصول إلى الحقيقة ؛ بل تعدتها إلى عداوة بين النقليين والعقليين ، فالنقليون - وأظهر من يمثلهم علماء الحديث - يتهمون العقليين بالزندقة والإلحاد ؛ والعقليون - وأظهر ن يمثلهم علماء الكلام - يتهمون النقليين بالجمود والتزمت .

٢ - مع اتساع العلوم العقلية فى العصر العباسى وتشجيع الخلفاء للعلم والمتعلمين لم يعد العلم قاصراً على الأمور التى احتكرها رجال الدين . فطرق أبواب العلم - وخاصة فى العلوم العقلية التى تكونت حول الطب - أفراد كانت صلاتهم بالدين والتعمق فيه خفيفة . وجذبت هذه العلوم العقلية الكثيرين الذين عملوا على التنقيب فى أعماق الثقافات المختلفة والتمتع بكنوزها . وكانت أسباب الاستقرار السياسى والرغد الاقتصادى مهيئة لهم كل الفرص الممكنة .

ومما هو جدير بالذكر أن اتساع صناعة الورق فى ذلك الوقت كانت من العوامل التى آزرت هذه النهضة العلمية (١) . فكان العرب قبل الإسلام وفى صدره يكتبون على الرق ، وهو جلد جف ثم رق ، وفى اللخاف وهى حجارة بيض رقاق وكذلك فى عسب النخل ، وهو الجريد الذى لا خوص عليه ، ويكتبون أيضاً فى عظم أكتاف الإبل والغنم ، كما استخدم العرب القرطاس وهو ورق مصنوع من بردى مصر وانتشر فى ربوع الدولة الإسلامية المترامية . كما نشأت

(١) المرجع السابق ص: ٢٠ - ٢١ .

صناعة « الوراقة » التى كان أصحابها يقومون بنسخ الكتب وتصحيحها وتجليدها وقد ساعدت على انتشار الثقافة .

وإذا كانت المصادر التاريخية تحدثنا عن حرية عند العلماء ، فهى أيضاً تلقى أضواء كثيرة على اتجاهات القصور نحو توجيه بعض العلوم نقلية وعقلية. فقد أثرت الهيئات الحاكمة على العلم تأثيراً كبيراً ، ولعل الموقف السياسى الداخلى كان يدفع الحكام إلى سلوك معين . فقد قامت الدولة العباسية على أنقاض دولة بنى أمية وكانت لها عظمة ليس من السهل إخلاء عقول الناس منها ، كما أن هناك الشيعة الذين يرون أن أحق الناس بالخلافة هم آل أبى طالب وأن آل العباس اغتصبوا الخلافة منهم . هذا إلى جانب مذاهب دينية فى الظاهر وسياسة فى الباطن كالخوارج والمرجئة .

ولهذا فقد تلون تدوين التاريخ بما يرضى السلطات الحاكمة ، كما اندفع الشعراء يبتغون رضا الخليفة بقصائد طويلة فى مدحه . حتى فى الفقه عمل بعض الفقهاء على التوسع فى الحيل الشرعية إرضاء لمطالب الخلفاء . وفى النحو واللغة تدخل العباسيون أيضاً . فعندما احتدم النزاع بين البصريين والكوفيين ، أخذ العباسيون جانب الكوفيين . .

على أن بعض العلوم لم يكن لها اتصال بالسياسة ، فلم تتأثر بها كعلوم الطب والرياضة والمنطق والطبيعة . ولا يضع المتكلمون عن هذا العصر مبدأ ثابتاً يصح على كل الكتاب والشعراء والعلماء ، فاذا كان السواد الأكبر من الأدباء والشعراء قد أطنب فى مديح الخلفاء العباسيين وذم الأمويين ، فانه كان هناك أيضاً من ذم العباسيين فى وقتهم وهجاهم ، كما أبدى بعض مؤرخيهم المعاصرين آراءهم فى حرية وإن كانت لا تطابق هوى فى نفوس الخلفاء العباسيين . بل إن استعراضاً لكتاب « مقالات الإسلاميين » لأبى الحسن الأشعرى . وكتاب « الملل والنحل » للشهرستانى ، وكتاب « الفرق بين الفرق » للبغدادى ترينا آراء ومذاهب وأقوالا فى الإلهيات تسترعى الوقوف عندها لما فيها من جرأة فى
آراء ومذاهب وأقوالا فى الإلهيات تسترعى الوقوف عندها لما فيها من جرأة فى
الرأى. بل إن الحرية فى مزج فلسفة اليونان بالإسلام تسترعى الإعجاب لما

تتمتع به العلماء العقليون من حق فى إبداء الرأى . ويذكر أن المعتزلة كانوا ينقدون فى أحاديثهم وكتاباتهم أحداث التاريخ فى صدر الإسلام نقداً مريراً وصريحاً .

ومع ذلك فهناك شواهد تاريخية تثبت اضطهاد المخالفين فى الرأى ، بل قلما مات وزير إلا ميتة قتل وغيلة ، وقد طورد العلماء من المعتزلة واضطهدوا وعذبوا ، مما يجعلنا لا نستطيع أن نعطى حكماً قاطعاً على مدى الحرية فى الكلمة فى العصر العباسى .

ويلخص الأستاذ أحمد أمين الموقف فى نقطتين :

أولا : إن الخلفاء العباسيين الأولين — وبخاصة المنصور — وضعوا أسساً للدولة أهمها تنظيم الخلافة فى نفوس الناس ، وصبغ الخلافة صبغة دينية فيصبح الخليفة حامياً للدين وظل الله فى أرضه ، وفى يده كل سلطة . ولهذا فلم يسمح الخلفاء بما يؤدى إلى إضعاف شأن الملك . ويذكر عن المنصور قوله : « الملوك تحتمل كل شىء إلا ثلاث خلال : إفشاء السر ، والتعرض للحرم ، والقدح فى الملك » .

ثانياً : إن حرية الرأى ومداها كانت متصلة اتصالا كبيراً بمزاج الخليفة ، فيذكر عن المنصور أنه كان يظن الظنون فى كل ما يتصل بالملك والحكم ، ولكنه كان واسع الصدر فى كل ما يتصل بالعلوم . ورأى بعض الخلفاء فى العلوم العقلية زندقة ؛ فحارب واضطهد المشتغلين بها مسلمين كانوا أو نصارى أو يهوداً ، وقربوا إليهم أهل الحديث كما فعل الخليفة المتوكل .

والذى لا شك فيه باجماع المؤرخين أن حركة الترجمة بلغت ذروتها فى العصر العباسى ، كما أن التقدم العلمى سار بخطى سريعة ومطردة . وقد عمد بعض المؤرخين الغربيين أن يغضوا من قدر العرب وإنتاجهم فى عالم الفكر ، فادعوا أن ما جاء به العرب لم يكن فيه شىء مبتكر ، ولم يكن العرب إلا مقلدين . وإذا سلمنا بأنه لا يكون ابتكار مخاوق من العدم فحرى بنا أن ننظر إلى مجهودات العرب نظرة عادلة. فلم يكتف العرب بنقل الفلسفة القديمة من

اليونانية إلى العربية فقط ، بل درسوا هذه الفلسفة وشرحوها . ثم هم أولئك الذين ثقفوا العالم الحديث بنتاج العالم القديم (١) . كما أنهم مزجوا بين الآراء اليونانية والآراء الهندية فى الرياضيات ، وعلى أرضهم صار النقاش والكتابة عن الشرق وإنتاجه الفكرى والغرب وما قدمه للبشرية . وبفضل العرب عرف الأوروبيون ما خلفه الإغريق والهنود والصينيون . وفتحوا أمام التفكير لأوروبى آفاقاً جديدة ، وأيقظوا العقل الغربى ليبدأ البحث ، وهزوه من نستسلامه الفكرى ليبدأ يناقش أموراً لم يشك فيها ولا فى صحتها ، وكان من يجة اللقاح الفكرى على يد العرب أن بدأت المدنية سيرها الحثيث نحو التقدم.

ويتحمس الدكتور فروخ (٢) لعبقرية العرب وأسسها ؛ فيتكلم عن لحرية العلمية قائلا : إنه بينما كان الخلفاء الراشدون والأمويون والعباسيون يجادلون الخوارج والنصارى واليهود والصابئة والمجوس بالتى هى أحسن ، ويعقدون لهم المجالس للمناظرة ويدرون عليهم الأرزاق ، ويفتحون لهم أبواب معاهد العلم .. بينما كان هؤلاء يقفون هذا الموقف كان الذى يجسر على تبيان فضل العقل فى أوروبا يربط إلى سارية مركوزة فى نار متأججة ، أو تشد أطرافه الأربعة إلى أربعة جياد ينهال عليها الموكلون بها ضرباً بالسياط .

معاهد التعليم :

يقسم الدكتور أحمد شلبى أمكنة التعليم فى التربية الإسلامية إلى حقبتين : الأولى قبل انتشار المدارس ، والثانية بعد انتشارها . والحد الفاصل بينهما هو عام ٤٥٩ هـ وفيه افتتحت فى بغداد أول مدرسة من عديد من المدارس المنظمة التى أنشأها الوزير السلجوقى العظيم نظام الملك . فقبل انتشار المدارس تعلم المسلمون فى :

١ ـ الكتاب : وقد عرف فى بلاد العرب قبل ظهور الإسلام ، وكان

---

(١) عمر فروخ : عبقرية العرب فى العلم والفلسفة ، ص ١٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠

لتعليم القراءة والكتابة . ويروى أن عدد القرشيين الذين كانوا يقرأون ويكتبون عندما جاء الإسلام لم يتجاوز سبعة عشر رجلا فقط . ويلوح أنه كان هناك نوعان من الكتاتيب ، نوع يتعلم فيه الصبيان القراءة والكتابة ، وكان يقوم بالتعليم بعض الذميين أحياناً كثيرة ، ولم يجلس لتعلم القراءة والكتابة من المسلمين فى صدر الإسلام إلا عدد قليل جداً . والنوع الثانى كان مكاناً يتعلم فيه صبية الكتاب القرآن الكريم والدين وأصبح يطلق على المكان الذى يتعلم فيه الصبيان القراءة والكتابة ، أو القرآن والدين اسم « الكتاب » . على أن الظاهر من الشواهد التاريخية أن كتاتيب حفظ القرآن لم تظهر فى العهد المبكر للإسلام ، فقد كان الأطفال يندسون بين الكبار فى مجالسهم وحلقاتهم بالمساجد ، ويتلقى بعضهم القرآن من آبائهم وذويهم أو من مدرسين خصوصيين ولم تكن الكتاتيب فى المساجد ، فقد نص على أنه : « لا يجوز تعليم الأطفال فى المسجد لأن النبى صلى الله عليه وسلم أمر بتنزيه المساجد من الصبيان والمجانين لأنهم يسودون حيطانها ولا يتحرزون من النجاسات ، بل يتخذون للتعليم حوانيت فى الدروب وأطراف السوق » . وقد لجأ بعض المدرسين — على الرغم من هذه التحذيرات — إلى اتخاذ زوايا من المساجد يعلمون بها . أو غرفاً ملحقة بالمساجد .

واختلف حجم الكتاب من حجرة واحدة إلى مكان متسع ، فيروى ياقوت فى « معجم الأدباء » أن كتاب أبى قاسم البلخى كان به ٣٠٠٠ تلميذاً . وكان فسيحاً جداً يتسع لهذا العدد ، ولهذا احتاج البلخى أن يركب حمار ليتردد بين هؤلاء وأولئك ويشرف على جميع تلاميذه (١) .

وقد ازداد عدد الكتاتيب فى القرن الثانى الهجرى حتى أصبح بكل قرية كتاب ويذكر ابن خلدون فى مقدمته (٢) أن ما درسه الولدان اختلف من قطر إسلامى لقطر آخر ، ولكن يلوح أن الدراسة اشتملت على القرآن

---

(١) المرجع السابق ، ص : ٢٢

(٢) ابن خلدون : المقدمة ، ص ٣٩٧ - ٣٩٨

وأحاديث الأخيار ، وبعض الأحكام الدينية ، والشعر ، ومبادىء الحساب ، وبعض من قواعد اللغة العربية ، هذا إلى جانب تعلم القراءة والكتابة والخط الذي كان له مدرسون مختصون . واستعمل الصبية الألواح فى الكتابة .

والظاهر أن مكانة الكتاب فى القرون الأولى الهجرية كانت عالية الشأن فهو بداية الطريق إلى تعليم أعلى . قال الإمام الشافعى — رضى الله عنه — « كنت يتيماً فى حجر أمى فدفعتنى فى الكتاب ... فلما ختمت القرآن دخلت المسجد لطلب العلم والتوسع فى الثقافة الدينية » .

ويروى أن الحجاج بن يوسف كان معلماً بأحد الكتاتيب يعلم الأطفال ويأجرونه خبزاً ، بينما كان عبد الله بن الحرث يعلم دون أن يأخذ أجراً .

هذا ، وقد أشار المقريزى إلى عدد من الكتاتيب التى كانت ملحقة بالمساجد فى مصر فى عهد المماليك لتعليم الفقراء واليتامى من الأطفال القرآن الكريم . ويؤخذ من هذا (١) : حرص المسلمين وتشجيعهم نشر التعليم ، كما أن الفقر أو اليتم لم يكن عقبة فى سبيل التعلم . فكلما كان الأغنياء والقادرون يتعلمون كان الفقراء يجدون الفرصة فى التعلم وحفظ القرآن وطلب العلم .

وما يذكر بالإجلال والتكريم تسابق بعض المسلمين لفتح الكتاتيب لتعليم الأطفال ابتغاء التقرب إلى الله ونشر التعليم .

ويذكر أن معاملة المعلمين للأطفال اتسمت بالعدالة والمساواة دون تميز البعض على البعض الآخر ، بل لم توجد ما نعهده اليوم بالمدارس الخاصة أو المميزة لأبناء الأغنياء أو ميسورى الحال . فقد جلس الأطفال متجاورين تظللهم الرغبة فى التعلم . والظاهر أن الحجرة التى كان الأطفال يدرسون بها ضمت أكثر من مستوى تعليمى ، وكانت مهمة المعلم — والحال هكذا — ليست سهلة . وما أشبه هذا — إلى حد — بما يطلق عليه اليوم اسم « المدرسة ذات الصف الواحد أو الفصل الواحد » . وكان هذا سارياً فى بعض الكتاتيب وليس فى كلها .

---

(١) محمد عطيه الابراشى : التربية الاسلامية : ص : ٥٥

ولنا أن نعمل الخيال - حيث المصادر غير كافية - لتصور طرائق التعليم ومعالجة تنوع المستويات . ويغلب الظن أن المعلم درس كما تعلم ، وأن التجربة فى التعليم ونجاح محاولة ما وفشل محاولة أخرى أنارت شيئاً من الهداية للمعلم لكيفية التعليم . وشك قليل يساور الكاتب فى أن نجاحاً تحقق بالفعل باتباع أساليب تعليمية أتت أكلها ، نبعت وازدهرت من الواقع التربوى فى الكتاتيب فى العصور الوسطى .

٢ - القصور : وكان الخلفاء والأمراء والأغنياء يتخذون لأولادهم معلمين خاصين يذهبون إلى القصور ويجلس الأولاد إليهم يتلقون منهم قدراً من الثقافة والمعرفة . وكان الوالد يشترك فى تخطيط وتحديد ما يتعلمه ابنه من معلمه الخاص ، وقد أطلق على هذا المعلم اسم « مؤدب » ، وكان بعضهم يقيم فى القصور حيث أعد جناح للإقامة حتى يتم إشرافهم على تربية الولد .

ويذكر أن المتنبى كان يلقى شعره شادياً فى قصر سيف الدولة الحمدانى ، والظاهر أن كرم سيف الدولة ألف حوله قلوب أدباء عصره وعلمائه فهرعوا إليه فى حلب حيث اتخذها قصبته . ويذكر أيضاً أن الكثيرين من الخلفاء والأمراء اتخذوا من قصورهم مجالس للأدب والعلم ، وعقدوا بها الندوات حيث دارت المناقشات والمساجلات والمناظرات ، ومن هؤلاء المعتضد بالله فى بغداد حيث ضم قصره دوراً ومساكن ومقصورات لسكن العلماء ودراستهم وأجرى عليهم وأجزل . وكذلك فعل خيراً بأهل العلم والحكمة معاوية بن أبى سفيان وعبد الملك بن مروان وغيرهم كثيرون .

٣ - المسجد : لم يختلف المسلمون عن غيرهم فى الباعث على إنشاء المساجد ، فقد أقامها الناس لأغراض دينية ، لهذا استعملوا أماكن العبادة كالكنائس والأديرة والهياكل والمعابد للتدريس ، كما قام رجال الدين بتعليم الأولاد . وهذا ما فعله المسلمون ، فلم يكن المسجد مكاناً للعبادة فحسب ، بل كان محكمة للتقاضى ومكاناً للدراسة ، بل كان أيضاً ميداناً لاجتماع الجيش الباسل ، وداراً لاستقبال السفراء . وقد سمى المسجد « بيت الله » فلا يحتاج

الداخل إلى استئناس ولا إلى استئذان للدخول سواء كان ذلك للدراسة أو للتعبد . ويلوح أن المسلمين قد تأثروا بالعرب قبل الإسلام ، وكان لهؤلاء متعبدهم المقدس وهو (البيت الحرام) حيث أقام فيه عبدة الأصنام أصنامهم على اختلافها . وبعد أن أبعد المسلمون عن مكة وخرج النبي عليه السلام مهاجراً إلى المدينة أقام في « قباء » مسجداً هو أول مسجد في الإسلام ، ثم بنى الرسول عليه السلام إثر دخوله المدينة مسجده بالمربد ، وكان يجلس فيه يعلم أصحابه دينهم ودنياهم .

وصار المسلمون يبنون في كل مدينة مسجداً ، وعلت المآذن في مختلف الأمصار ، في المدن والقرى . ولعل أول جامع بني في مصر هو جامع عمرو بن العاص الذي بني في العام الحادي والثلاثين من الهجرة بأمر من عمر بن الخطاب بعد فتح مصر ، وظل هذا المسجد ينمو حتى أصبح مركزاً للثقافة ومحكمة للقضاء . وكان به أكثر من أربعين حلقة دراسية للتعليم يؤمها الطلبة للدراسة والبحث ، ومنها حلقة الإمام الشافعي (١) . ثم أسس أحمد بن طولون جامعه بالقطائع عام ٢٦٥ هـ ، وجاء هذا الجامع بعد جامع العسكر شمالي الفسطاط ، وانتقلت صلاة الجمعة من العسكر إلى جامع ابن طولون ، وفي سنة ٣٦٠ هـ (٩٧١ م) بنى جوهر الصقلي الجامع الأزهر الذي أصبح من الجامعات الأولى في العالم الإسلامي (٢) .

ومن المساجد ذات الشهرة الذائعة « جامع المنصور ببغداد» وقد بناه أبو جعفر المنصور وجدده هارون الرشيد وأضاف إليه ودعمه . وقد وفد إلى جامع المنصور خلق غفير من الأساتذة والطلبة ، ولعل من أشهر من جلسوا للقراءة في هذا الجامع الكسائي ، فقد قرأ فيه علوم اللغة .

أما الجامع الأموي بدمشق فهو من عجائب الدنيا ، ويقال إن الوليد

---

(١) محمد عطيه الابراشي : التربية الإسلامية . ص : ٥ .

(٢) التعليم في الأزهر سوف يأتي فيما بعد في معرض الحديث عن التعليم في مصر الإسلامية .

بن عبد الملك أنفق على بنائه خراج المملكة سبع سنوات . وكانت فيه حلقات التدريس للطلبة ، كما كان للمالكية زاوية للتدريس يجتمع فيها طلبة المغاربة ، كما كانت به مدرسة للشافعية : واشتمل أيضاً على عدة زوايا خصصت للطلبة للدرس والنسخ فى هدوء .

٤ — حوانيت الوراقين : مع انتشار الورق من منتجات مصر فى ربوع الدولة الإسلامية كثرت الكتب وتفنن العرب فى تجليدها وتجميعها ؛ وظهرت مكتبات وحوانيت للوراقين . على أن هذه المكتبات والحوانيت لم يقتصر على بيع الكتب والتجارة ، بل كانت أمكنة يجتمع فيها الأدباء والمتكلمون ... وتتحول مناقشاتهم إلى ندوات ومناظرات ؛ وغالباً ما كان أصحاب هذه الحوانيت من المهتمين بالأدب والعلم والدين ، ومنهم من تفقهوا فكانوا يجذبون إليهم محبي العلم والمعرفة . ويذكر أن الجاحظ كان يبيت بهذه الحوانيت للقراءة والاطلاع والبحث .

٥ — منازل العلماء : اتخذ رسول الله عليه السلام دار الأرقم بن أبي الأرقم مكاناً يعلم فيه المسلمين تعاليم ومبادىء الدين الجديد . ويقرئهم ما نزل من آيات الذكر الحكيم ، كما كان المنزل ملتقى الذين يتخيرون الإسلام ديناً فيأتون إليه ناشدين الإسلام . ثم أقيمت المساجد وأصبحت مكان اللقاء والاجتماع . على أن بيوتاً كثيرة فى التاريخ الإسلامى لعبت دور المدارس كمنزل الرئيس ابن سينا حيث كان يجلس إلى طلبته ومحبي علمه الغزير ليلا . كما كان الإمام الغزالى يستقبل تلاميذه بداره بعد أن استقال من العمل بنظامية نيسابور .

المدارس

حفلت المساجد بحلقات الدرس والمناقشة كما أسلفت القول ، مما كان يؤذى بعض المصلين الذين تطرق آذانهم أصوات المناقشات العالية الحامية الوطيس . ومع اتساع رقعة العلم كان لابد من تخصيص أمكنة ملائمة يجد فيها المعلمون مجالات أوسع للنقاش والبحث والمجادلة . بل إن المعلمين أنفسهم

الذين شغلوا بالتعليم جل وقتهم حاولوا الارتزاق باحتراف حرفة بسيطة ، ولما فشلوا تطلعوا إلى المدارس عسى أن يكون وجودها ضامناً لهم فى جرايات تقوم بحاجاتهم (١) .

وتختلف المدارس عن المساجد . ففى كل مدرسة إيوان وهو يقابل قاعه لمحاضرات اليوم ، ويلحق بالمدرسة مساكن للطلبة ومرافق أخرى وقاعة للطعام.

ويغلب أن المدارس لم تعرف فى عهد الصحابة والتابعين ، ولم تنشأ إلا فى نهاية القرن الرابع الهجرى ، وأن أهل نيسابور هم أول من بنوا مدرسة فى الإسلام وسموها المدرسة البيهقية . والظاهر أنه كان لكل مدرسة أوقاف يصرف منها على الأساتذه والطلبة ، والدين هو الغالب على مناهج المدارس . بل كانت كل مدرسة تدرس على مذهب من المذاهب الأربعة : أبى حنيفة ومالك والشافعى وابن حنبل . وكانت الظروف السياسية تدعو إلى ذلك . فقد قامت على أنقاض البويهيين والفاطميين (وهما من أنصار الشيعة) دولتا السلاجقة والأيوبيين وهم من أهل السنة . ولذلك أقام السلاجقة والأيوبيون مدارس لتقاوم ما غرسه أهل الشيعة من عقائد يرفضها أهل السنة . فأقام السلاجقة مدارس بالعراق واقتفى أثرهم الشاهات والأتابك الذين أقاموا إمارات على أنقاض السلاجقة ، ولما آل الأمر إلى نور الدين زنكى فى سوريا ومصر أنشأ بهما المدارس ، كما اتجه الأيوبيون فى مصر إلى عقول الناس لغرس المذهب السنى ؛ فأقاموا عديداً من المدارس .

وأهم المدارس التى ظهرت فى التاريخ الإسلامى :

١ - المدرسة النظامية ببغداد : يذكر السبكى أن نظام الملك (وكان الوزير نظام الملك هو السلطان الحقيقى للدولة الأولى للسلاجقة) أنشأ مدرسة عظيمة فى عديد من البلاد منها بغداد وبلخ وأصفهان والبصرة والموصل : على

---

(١) Khuda Bukhsh : Islamic Civilization, p. 285. فى: أحمد شلبى (المرجع الاسبق) ص : ٩٧

أن نظامية بغداد أكانت لى وأهم المدارس النظامية ، وقد أنشئت عام ٤٥٥ هـ وقد تم بناؤها فى سنتين :

٢ — المدرسة الناصرية بالقاهرة : ولم تنشأ بالقاهرة مدارس نظامية إلا فى عهد الأيوبيين . أما المدرسة الناصرية فقد بدأ بناءها السلطان العادل زين الدين كتبغا المنصورى وأتمها السلطان محمد بن قلاوون سنة ٧٠٣ هـ ، وقد وصفها المقريزى بأنها من أجمل مبانى القاهرة وبأنها من أعجب ما عملته آيدى بنى آدم

٣ — المدرسة النورية الكبرى : وهى فى دمشق ، وتنسب إلى نور الدين محمود زنكى الذى بناها سنة ٥٦٣ هـ على مساحة حوالى ١٥٠٠ متر مربع : وهذه المدرسة مازالت باقية الآن بحى الخياطين بدمشق ، وبابها الحالى هو بابها القديم (١) :

المكتبات .

روى المؤرخون عن مكتبات فى معظم المساجد والجوامع والمدارس ودور الحكمة ودور العلم لتكون مرجعاً للطلبة والعلماء والنساخ . وإذا أخذ بتقديرات المؤرخين فاننا نعجب للعدد الضخم الذى يسوقه المقريزى عنا خزانة الكتب التى ألحقت بالمدرسة الفاضلية ، فهو يقدر الكتب بها بمائة ألف كتاب . ويذكر ياقوت أنه كان فى مدينة واحدة من مدن خراسان عشر دف للكتب منظمة وتشتمل إحداها على ١٢,٠٠٠ مجلد .

ولعل هذه الأقوال وغيرها تدل على تقدير المسلمين للكتب وإعجابهم بها واهتمامهم بالمكتبات وإقبالهم عليها وعلى تكوينها . بل وتسابق الخلفاء والأمراء على شراء الكتب ؛ فيقال إن الحكم صاحب الأندلس كان يبعث فى شراء الكتب إلى الأقطار رجالا من التجار ، ويرسل إليهم الأموال لشرائها حتى جلب منها إلى الأندلس ما لم يعهدوه . ويروى عنه أنه عندما سمع أن أبا فرج الأصفهانى كتب كتابه « الأغانى » أرسل إليه ألف دينار ذهباً ليبعث إليه بنسخة وصلت الأندلس قبل أن يخرجه الأصفهانى فى العراق . وبلغ اهتمام

---

(١) محمد عطية الابراشى : المراجع الاسبق ، ص ٧٣

الناس من غير المثقفين بالكتب أنه روى عن حرص بعض الأندلسيين على اقتناء للكتب بمنازلهم لما تضفيه من جمال على المنزل وكمال وإجلال على صاحب الدار .

وقد عنى المسلمون بالمكتبات . وكانت عندهم منها ثلاثة أنواع : مكتبات عامة ، ومكتبات بين العامة و الخاصة ، ومكتبات خاصة . أما عن المكتبات العامة فقد كانت فى أبنية جميلة ، حيث كانت تستقبل جمهور المطلعين والباحثين وكان بها حجر متعددة تربط بينها أروقة فسيحة . وثبتت الرفوف بجوار الجدران لتوضع عليها الكتب . وقد خصصت الأروقة للاطلاع وبعض الحجرات للنسخ ، والبعض للاجتماعات . وقد أثثت هذه المكتبات بأثاث فخم وفرشت أرضها بالبسط والحصر حيث كان يجلس المطلعون . ويروى أن راحة المطلعين والباحثين كانت محل اهتمام أولى الأمر ، فقد أقاموا ستائر على النوافذ والأبواب ، ونظمت الكتب على الرفوف مع كتابة اسم الكتاب ومؤلفه على أطراف الصفحات مجتمعة من أسفل وتجعل رؤس الحروف تجاه جلدة بدء الكتاب .وكان بالمكتبات العامة فهارس منظمة على حسب موضوعات الكتب ، كما كانت تلصق على جانب كل دولاب ورقة بها أسماء الكتب التى فيه . وقد سمح بالاستعارة الخارجية ولكن تحت قيود شديدة ، وكثيراً ما كان المستعير يدفع ضماناً ، أما أفاضل الناس والعلماء فقد أعفوا منها .

وكان يعمل بالمكتبات العامة موظفون يرأسهم الخازن ، وهو أمين المكتبة. وكان من أصحاب العلم والمكانة ، ثم المترجمون ، والنساخ ، والمجلدون ، والمناولون وهم الذين يرشدون القراء إلى موضع الكتب على الرفوف ، أو إحضار الكتب لهم من أمكنتها إلى حجرات المطالعة . وقد أطلق على المناولين اسم الخدم لأنهم يخدمون القراء تمييزاً لهم عن الفراشين الذين يقومون على تنظيف فراش وأثاث المكتبة :

ومن أهم المكتبات العامة :

١ — خزانة الحكمة أو بيت الحكمة : وقد أسسه هارون الرشيد ببغداد ، ولكن الغموض يكتنفه ، فالمعلومات عنه قليلة : فمن قائل إنه كان مكتبة فقط. أو مكتبة ومعهداً ومرصداً ، وشك فى أن الرشيد أقامه ، وإنما بناه المأمون : ويعد بيت الحكمة أول مكتبة عامة لها شأن كبير فى العالم الإسلامى ، حيث كان يجتمع فيه فى زمن المأمون صفوة من العلماء والأدباء ، ويحج إليه طالبو العلم والمعرفة . كما أرسل المأمون بعثة إلى القسطنطينية فيها صاحب بيت الحكمة لجلب الكتب اليونانية من طبية وفلسفية . وكلمة خزانة تشير إلى الموضع الذى يخزن فيه الشىء ، فخزانة الكتب عند العباسيين الأوائل أشارت إلى موضع حفظ الكتب.وتسميتها ببيت الحكمة تشير إلى المكان الذى تحفظ فيه الكتب أيضاً كبيت المال حيث يحفظ المال . أما تسميتها بالحكمة ففيها إشارة إلى الفلسفة حيث قل عدد الكتب الدينية بها وزاد عدد الكتب التى عنى بنقلها من الأمم الأخرى وأكثرها فلسفة أو حكمة .

وفى بيت الحكمة نسخت كتب كثيرة وترجمت مؤلفات من لغات أجنبية ويكفى للدلالة على ازدهار الترجمة أنه كان بهذه المكتبة رئيس للمترجمين ومساعدون له .

وعندما استولى المغول وكبيرهم (هولاكو) على بغداد عام ٦٥٦ هـ ، وأعملوا فيها القتل والحرق والسلب : ذهبت هذه المكتبة الهائلة وضاعت آثارها

٢ — دار الحكمة بالقاهرة : وقد أمر الحاكم بأمر الله الفاطمى بانشائها سنة ٣٩٥ هـ ، وأراد لها أن تكون أفضل من بيت الحكمة ببغداد . وقد حملت الكتب إلى دار الحكمة من خزائن القصور ومن مصادر متعددة ، فكانت فيها كتب نفيسة ومخطوطات نادرة فى الدين والآداب والعلوم بفروعها المتعددة . كما أمدها الحاكم بأمر الله بكل مستلزمات النساخين من أقلام ومحابر وورق . وأقيم لها قوام وخدام وفراشون وغيرهم رسموا لخدمتها . وكانت دار الحكمة تزخر دائماً بالفقهاء والقراء والنحاة والمنجمين والأطباء . ويذكر أن الحاكم أجرى عليها من الأرزاق السنية ما حقق حياة هنيئة للخدام والفراشين . كما أمر

بفتح أبوابها لمن يشاء الاستفادة مما فيها من كنوز علمية سواء فى بطون الكتب أو من المناقشات والمحاورات والمحاضرات التى استمرت منذ أن فتحت دار الحكمة. وقد وصفها المقريزى (١) قائلا إنها كانت من عجائب الدنيا، وإنه لم يكن يبزها فى الأمصار الإسلامية دار كتب، كما أنها حوت مليوناً وستمائة] ألف كتاب، وفيها من الخطوط المنسوبة أشياء كثيرة.

وكم يؤلم أن يذكر المؤرخون أن بعض هذه الكتب وكان الخط فيها محلى بماء الذهب والفضة ذهب عنوة إلى الجند الأتراك مقابل رواتبهم المتأخرة زمن المستنصر بالله، بل إن بعض الكتب اتخذ العبيد والإماء من جلودها نعالا وأحذية.

واستمرت دار الحكمة فى عملها إلى أن هدمها صلاح الدين الأيوبى وأقام مكانها مدرسة للشافعية (٢):

وهناك مكتبات عامة أخرى مثل المدرسة الحيدرية بالنجف بالعراق، وسميت بالحيدرية نسبة إلى حيدر وهو إسم الإمام على بن أبى طالب، وهو الذى يهتف به الشيعة فى مناسباتهم الدينية. ولا تزال المكتبة موجودة إلى اليوم، ويذكر المؤرخون أيضاً من المكتبات العامة مكتبة (ابن سوار) بالبصرة أسسها أحد رجال عضد الدولة، وكان يؤدى فيها تدريس بجوار الكتب. كما أنشأ سابور بن أردشير وزير بهاء الدولة لخزانة سابور بالكرخ عام ٣٨٣ هـ، وكان بها حوالى عشرة آلاف وأربعمائة مجلد، وكانت مركزاً ثقافياً ممتازاً. هذا إلى جانب مكتبات المدارس وكان أشهرها مكتبة المدرسة النظامية ببغداد.

والنوع الثانى من المكتبات يطلق عليه مكتبات بين العامة والخاصة، لم يسمح بالدخول فيها لكل الناس، ولم تكن خاصة؛ لأن الذين أقاموها لم يقصدوا أن تكون لهم وحدهم. وقد أنشأ هذه المكتبات الخلفاء والملوك

(١) المقريزى، تقى الدين أحمد بن على: المواعظ والاعتبار فى ذكر الخطط والآثار. الجزء الثانى — ص ٢٥٥

(٢) أحمد شلبى: المرجع الأسبق. ١٧١

والأمراء ، لا لحب فى الاطلاع والتحصيل ولكن تظاهراً أمام الناس . ومن هذه المكتبات مكتبة الناصر لدين الله ومكتبة المعتصم بالله .

والنوع الثالث من المكتبات هو المكتبات الخاصة ، وقد أنشأها العلماء والأدباء لاطلاعهم الخاص . وقد كثر عدد هذه المكتبات . فكان من الصعب أن نجد عالماً أو أديباً لا يقتنى فى بيته مكتبة تزخر بالكتب .

والنوع الرابع مكتبات المشافى (١) .

فمن مآثر الإسلام الكبرى عنايته بالمرضى واهتمامه بعلاجهم وإيجاد الأماكن اللازمة لمعالجتهم وتطبيبهم وقد اهتم أوائل الخلفاء بهذه النواحى . فنقرأ فى كتب التاريخ أن الخليفة الأموى الوليد بن عبد الملك اهتم بالمرضى فعزل المجذومين فى أماكن خاصة وأوقف عليهم من يهتم بهم ؛ كذلك عين لكل أعمى قائداً يهديه السبيل إلى غير ذلك من الاخبار ، ومع تقدم الزمان ورقى الحضارة واستجار العمران أنشئت المشافى ، وقد استعمل المسلمون لها الكلمة الفارسية مارستان أو بيمارستان وتعنى بيت المرضى (٢) ؛ وقد أنشأ الخلفاء والحكام المشافى فى طول البلاد وعرضها ، فقد أوجد عضد الدولة البويهى فى القرن الرابع الهجرى مارستاناً فى بغداد سمى باسمه فظل فترة طويلة يستقبل المرضى ويهتم بهم ، كذلك أنشأ نور الدين الشهيد فى دمشق فى القرن السادس الهجرى بهذه المشافى مكتبات حافلة تضم ثمرات العقول لأن المستشفى لم يكن مكاناً للتطبيب والتمريض فحسب ، وإنما كان أيضاً مكاناً لتعليم طلاب الطب الأمراض وطرق معالجتها فكان مكاناً للتدريب العملى ومكاناً للدراسة النظرية : والمشافى التى عندنا أخبار عن مكتباتها هى البيمارستان العضدى فقد ألحقت به مكتبة ضخمة كانت مصدراً أساسياً للطلاب والأساتذة على السواء ، وكذلك كانت الحال فى المارستان النورى فى دمشق ؛ ذلك أن نور الدين الذى حكم قسماً من العراق وسوريا ومصر عمر بيمارستاناً فى دمشق وأطلق عليه اسمه ،

(١) عن محمد ماهر حماده : المكتبات فى الإسلام : ص : ٤٤ -١٤٧ - ١٩٠ ، ١٩٧ - ١٩٧

(٢) كان البيمارستان مستشفى جميع الأمراض الجسمية والعقلية للرجال والنساء ويروى المقريزى أن أول من بنى البيمارستانات فى الاسلام الوليد بن عبد الملك سنة ٨٨ هـ .

فلما عمر البيمارستان جعل أمر الطب فيه إلى الطبيب أبى المجد بن أبى الحكم المتوفى سنة ٥٧٠ هـ . وكان يعود على المرضى فيه . وكان يعتبر أحوالهم وبين يديه المشارفون والخدام للمرضى ، وكل ما يكتبه للمرضى لا يؤخر عنهم ، فاذا فرغ من ذلك طلع القلعة وافتقد مرضى السلطان وغيرهم وعاد إلى البيمارستان وجلس فى الإيوان الكبير ، وجميع الإيوان مفروش . ويحضر كتب الأشغال ، وكان نور الدين قد أوقف جملة كثيرة من الكتب الطبية ، وكانت فى الخزانتين اللتين فى صدر الايوان ، وكان جماعة الأطباء والمشتغلين يأتون إليه ويجلسون بين يديه ، ثم تجرى مباحث طبية وتقرأ التلاميذ ولا يزال معهم فى أشغال ونظر فى الكتب مقدار ثلاث ساعات ثم يركب بعد ذلك كله إلى داره بدمشق .

كذلك يورد المقريزى ذكر مكتبة ملحقة بالمارستان المنصورى فى القاهرة فى زمانه (١) . وقد بلغت بعض المكتبات الملحقة بالمشافى حداً ضخماً ، فقد ذكر أن عدد الكتب التى وجدت فى مستشفى قلاوون فى القاهرة حوالى مائة ألف مجلد أخذت أغلبها من دار الحكمة فى القاهرة (٢) .

أنواع أخرى من المكتبات :

هناك أنواع أخرى من المكتبات أقل شهرة وأقل أهمية وذيوعاً مما ذكرنا من المكتبات ، منها المكتبات التى كانت تلحق بالترب والمقابر ، ذلك أن العادة جرت أن يلحق بقبور العظماء والملوك والأغنياء مكان لقراءة القرآن بشكل شبه متصل وأن تلحق به مكتبة صغيرة فيها بعض الكتب الدينية ، وإن كان بعضها قد بلغ حداً من الفخامة لا بأس به . كذلك كان هناك مكتبات فى الخانقاه ، وبعضها مهم حتى أننا نجد ياقوت الحموى يذكر مكتبة كبرى

(١) المقريزى . الخطط المقريزية : جـ ٣ ، ص ٣٢٢

(٢) فنسك . (محرر) دائرة المعارف الاسلامية . ليدن ، بريل ، ١٩٠٩—١٩٣٨ م . جـ ٣ ، ص ٣٦١

فى مرو فى خانقاه هناك (١) . وقد اعتاد بعض الحكام أن ينقلوا معهم بعض الكتب التى يحتاجونها أثناء سفرهم ، وقد ذكرنا سابقاً قصة الصاحب بن عباد وكيف أنه كان يصطحب معه أثناء سفره من الكتب ما حمولته عشرة جمال فلما صدر كتاب الأغانى لأبى الفرج الأصفهانى استغنى عن ذلك اكتفاء بكتاب الأغانى ، وقد اعتاد بعض حكام المغرب الأقصى (مراكش) فى العصور المتأخرة أن يصطحب معه مكتبة متنقلة أثناء سفره فقد ورد ذكر مثل هذه المكتبة فى كتاب أحكام القرآن لأبى بكر محمد بن عبد الله المعافرى بن عربى ... يروى المؤلف ... خبرنى الشيخ الصالح يوسف الحزام المغربى بالإسكندرية فى سنة ستين وسبعمائة قال رأيت تأليف القاضى أبى بكر بن العربى فى تفسير القرآن المسمى أنوار الفجر كاملا فى خزانة السلطان الملك العادل أمير المسلمين أبى عنان فارس ابن السلطان أمير المسلمين أبى الحسن على ابن السلطان أمير المسلمين أبى سعيد عثمان بن يوسف بن عبد الله : وكان السلطان أبو عنان آنذاك بمدينة مراكش ، وكانت له خزانة كتب يحملها معه فى الأسفار وكنت أخدمه مع جماعة فى حزم الكتب ورفعها فعددت أسفارها فبلغت عدتها ثمانين مجلداً لم ينقص من الكتاب المذكور شيء (٢) .

نستطيع أن نشبه هذه المكتبات بالمكتبات المتنقلة التى انتشر استعمالها فى بلاد الغرب ، مع شيء من التجوز ، إذ أن الأولى خاصة بالملوك والكبراء على حين أن مهمة الثانية خدمة أفراد الشعب البعيدين عن مراكز المكتبات الكبرى والعامة .

لقد شط بنا القلم قليلا فى هذا الفصل وفى الفصل السابق ولكن شفيعنا فى ذلك وفرة المواد وتنوع الموضوعات وتعدد النماذج مما اضطرنا إلى هذا التوسع الذى نرجو أن يجد فيه القارىء فائدة ومتعة .

---

(١) ياقوت الحموى . معجم البلدان : ح ٨ . ص ٣٦

(٢) أبوبكر المعافرى ، محمد بن عبد الله بن عربى . أحكام القرآن . القاهرة ، الطبعة السعادة ، ١٣٣١ هـ . المقدمة ص أ — ب

استعمال المكتبات للبحث والاستفادة من محتوياتها :

لم تكن المكتبات فى الإسلام موجودة لمجرد الزينة أو للتباهى والتفاخر أو لقطع الوقت وتزجية الفراغ أو إرضاء لهواية جمع الكتب ، بل كانت لغاية أسمى من ذلك بكثير ، فقد كانت مكاناً لتثقيف الشعب ككل ومكاناً للبحث والدرس والتأليف والتمحيص بشكل خاص . وأن النشاط الهائل الذى أظهره علماء الإسلام وأدباؤه عائد بالدرجة الأولى إلى حسن استخدامهم المواد التى توفرت لديهم فى مكتباتهم ، فالمأمون الذكى الطلعة استفاد فائدة كبرى من مطالعاته فى مكتباته واشتهر بالعلم والذكاء لكثرة ما قرأ وبحث وكذلك الجاحظ العالم الموسوعى الذى جمع فأوعى وألف المؤلفات العظيمة استفاد كل الفائدة من المكتبات ومن دكاكين الوراقين ، وكانت مؤلفاته ثمرة مبيته الليالى الطوال فى دكاكين الوراقين يطالع ويدرس ، وإن كتاب « الفهرست » لابن النديم كان ثمرة لاشتغال مؤلفه النشيط بالوراقة والنسخ والأمور المكتبية ، ويستطيع المرء أن يتخيل مقدار الخسارة التى كانت من الممكن أن تلحق بالتراث الإسلامى لو فقد هذا الكتاب ، ذلك أن هذا الكتاب حوى معلومات عن الكتب والمؤلفين والنقل والتعريب ليست موجودة فى غيره من الكتب وكل من أتى بعده نقل عنه واعتمد عليه وهو مدين له فى هذه الناحية .

هذا وأن فيلسوفنا العظيم وطبيبنا النطاسى ابن سينا مدين بعلمه وكتبه ومؤلفاته إلى مطالعاته وحسن استفادته من محتويات مكتبة السلطان نوح بن منصور السامانى التى اطلع عليها وحده وهو فى إبان تفتحه وأوان نضجه ، والتى يصفها بأنها تحوى من الكتب ما لم يصل اسمه إلى كثير من الناس .

كذلك استفاد المؤرخ الكبير ابن مسكويه من كونه خازناً لمكتبتين من أشهر مكتبات عصره وهما مكتبة عضد الدولة البويهى ومكتبة ابن العميد فاستمد مادة كتبه فى التاريخ والأخلاق منهما .

حتى الحكام والخلفاء الأذكياء الذين أحبوا الكتب وجمعوها بالألوف واعتنوا بها وأنفقوا عليها قسماً كبيراً من أموالهم أحسنوا الاستفادة من كتبهم ومكتباتهم ، فهذا هو الحكم الثانى خليفة قرطبة ولعله أعلم خليفة فى الإسلام يصفه صاحب نفح الطيب ويصف استفادته من كتبه بقوله « وكان ذا غرام بها (بالكتب) فقد آثر ذلك على لذات الملوك فاستوسع علمه ودق نظره وجمت استفادته . وذكر فى مكان آخر « وقلما يوجد كتاب من خزائنه إلا وله فيه قراءة أو نظر فى أى فن كان ويكتب نسب المؤلف ومولده ووفاته ويأتى من بعد ذلك بغرائب لا تكاد توجد إلا عنده لعنايته بهذا الشأن .

بل إن ملوك الطوائف فى الأندلس كالمظفر بن الأفطس استفادوا من مجموعاتهم إلى الحد الذى جعلهم مؤلفين حقيقيين ، فقد ألف هذا الملك « الكتاب المظفرى » فى خمسين مجلداً يشتمل على فنون وعلوم ومغاز وسير ومثل وخبر وجميع ما يختص به علم الأدب . فهو بهذا المعنى دائرة معارف أدبية حقيقية .

ولقد استفاد ياقوت الحموى من مكتبات مرو العشر التى ذكرها استفادة جلى ، وهو نفسه اعترف بذلك بقوله « فكنت أرتع فيها واقتبس من فوائدها وأنسانى حبها كل بلد وألهانى عن الأهل والولد . وأكثر فوائد هذا الكتاب (يقصد معجم البلدان) وغيره مما جمعته فهو من تلك الخزائن » .

كذلك أحسن ابن القوطى استخدام المواد التى وجدها تحت تصرفه فى مكتبتى الرصد فى مراغة والمدرسة المستنصرية فى بغداد ، ذلك أنه أمضى شطراً كبيراً جداً من حياته خازناً وأميناً لأكبر مكتبتين علميتين على عهده ، وكان ذا ذكاء مفرط فقرأ ما شاء ونقل ما أراد ، وكانت المكتبتان غاصتين بالكتب النفيسة النادرة فى جميع المواضيع من تاريخ وسير وألقاب وأنساب وفقه وحديث وأخبار وأدب وشعر ولغة وتصوف وحكمة وطب وما وراء الطبيعة .. فاستطاع ، مع وجود هذه المصادر وفى مثل هذا الجو العلمى الذى وجد به أن يؤلف عدداً من المؤلفات القيمة .

وأما ابن خلكان فهو نفسه يعترف بأنه تمكن من تأليف كتابه القيم « وفيات الأعيان » بعد أن امتص المعلومات الموجودة فى كتب معينة كان يهدف من زمن بعيد إلى مطالعتها « فلما وصلت إلى القاهرة صادفت فيها كتباً كنت أوثر الوقوف عليها ، وما كنت أتفرغ لها ؛ فلما صرت أفرغ من حجام ساباط بعد أن كنت أشغل من ذات النحيين كما يقال فى هذين المثلين طالعت تلك الكتب وأخذت منها حاجتى ثم قصدت لاتمام هذاالكتاب (كتاب وفيات الأعيان) حتى كمل على هذه الصورة » .(١)

على أنه وجد بعض المؤلفين الذين كانوا يسيئون استعمال المكتبات وكتب الآخرين . فأحمد بن على الخطيب يتهم بأنه ألف أغلب كتبه ما عدا التاريخ استناداً على أعمال كان غيره قد بدأ بها ولم يتمها فحصلت له وتممها هو ونسبها إلى نفسه ، يقول ياقوت « سمعت أبا الحسين بن الطيورى ببغداد يقول: « أكثر كتب الخطيب سوى التاريخ مستفادة من كتب الصورى . كان الصورى بدأ بها ولم يتممها ، وكانت للصورى أخت بصور فمات وخلف عندها إثنى عشر عدلا مخروماً من الكتب فلما خرج الخطيب إلى الشام حصل من كتبه ما صنف به كتبه » (٢) .

المعلمون :

هناك مجموعة من الاتجاهات اتبعها المسلمون والعرب عامة فيما يختص بالمعلمين ، فقد سار الاعتقاد أن خير العلم ما جاء عن طريق المعلمين والعلماء والاحتكاك بهم ، ولم يعطوا العلم فى باطن الكتب نفس الأهمية والتأثير كذلك الذى يخرج من أفواه العلماء والأدباء . كذلك لم يفرق العرب بين المعلم والعالم ، بين العلماء المدرسين والعلماء الذين لم يتخذوا التعليم مهنة لهم ، فيذكر مثلا أن الجاحظ كان معلماً لجيله وللأجيال التالية مع أنه لم يتخذ التدريس مهنة له . وقد أدرك العرب ضرورة دراسة المدرس أصول مهنته ؛ فقد عقد ابن خلدون فصلا أبان فيه أن التعليم صناعة تحتاج إلى دراية وتدريب ومعرفة تصريف

(١) ابن خلكان وفيات الاعيان ج ٦ . ص ٢٥٥ — ٢٥٦

(٢) ياقوت الحموى . معجم الادباء ج ٤ . ص ٢١ — ٢٢

سليم ، فهو يقول (١) : « مما يدل على أن تعلم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه ؛ فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح فى التعليم يختص به شأن الصنائع كلها ، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم وإلا كان واحداً عند جميعهم .. وملازمة المجالس العلمية ، وكثرة الحفظ ، والعناية بتحصيل العلم ليست جميعها بمانحة ملكة التصرف فى العلم وتعليمه .. ومن أهم ما يلزم فى العلم فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة ، والعمل على تحصيل الملكة التى هى صناعة التعليم .. » .

كما اهتم المسلمون بما بين البيت والمدرسة من علاقات ، فقد جاء فى كتاب مؤلفه مجهول هو «كتاب الإرشاد والتعليم » لبعض الرجال الصوفية ... جاء فيه « والطفل صورة عائلته : فكل ما فيها من خير أو شر ، وكل ما سمعه ورآه ينطبع فيه ، ولهذا كان جهد الأمهات من أهم الأمور فى تربية الأبناء ، ومن ربى ماله ولم يرب ولده فقد ضيع الولد والثروة ، وتربية الفضائل لا يمكن أن تكتسب فى المدارس بل تجب ممارستها مع الطفل من يوم يعى الخطاب ويفهم الكلام . وأول من يطلب منهم القيام بهذه الوظيفة هم طبعاً الذين يعاشرون الطفل من نشأته معاشرة مستمرة ، يؤثرون عليه بأعمالهم وأقوالهم وسلوكهم ، ثم إذا أضفنا ما تحتاجه هذه التربية من العناء والصبر ، والعقل والحنو والمحبة الخالصة حكمنا بأنها لا تتم إلا بواسطة من أنتجتهم الفطرة الإلهية لهذه المأمورية العالية وهم الوالدان » (٢) .

وكان العلماء المعلمون فى صدر الإسلام يؤدون أعمالهم طلباً للثواب من الله فلم تدفع لهم الدولة مرتبات ، وكان من يجد فى نفسه الكفاءة والقدرة على تثقيف غيره يجلس فى المسجد مختاراً ويأتيه محبو العلم ، وكان هذا المعلم يعلم ما يشاء وفى أى وقت يشاء :

ثم بدأ تدخل الحكومات فى التعليم عندما أقامت معاهد خاصة له ،

---

(١) فى فصل « فى أن التعليم للعلم من جملة الصنائع »

(٢) أحمد شلبى : المرجع الأسبق - عن كتاب الارشاد والتعليم . ص : ٥٤٢ - ٥٤٣

وعينت لها معلمين . ويذكر أنه عندما شيد العباسيون بيت الحكمة عينوا فيا علماء للترجمة والإشراف ، وكانوا يدفعون لهم رواتب سخية ، ومن هنا بدأ الإشراف الفعلى للدولة على ما يعلم فى المعاهد . وبلغ هذا الإشراف أقصاه عندما بنى الجامع الأزهر وأصبح معهداً تعليمياً لنشر الدعوة الفاطمية والتنديد بخصومهم ولعنهم . أى أن الدولة وضعت منهاج التعليم وأشرفت على تنفيذه إشرافاً كاملا .

وإذا كان الفاطميون قد دعوا لمذهبهم عن طريق التعليم ، فقد عمل أهل السنة على محاربة المذهب الشيعى الذى انتشر على يد البويهيين . وكذلك فعل نور الدين فى الشام وصلاح الدين فى مصر .

وتختلف المصادر التاريخية فى نظرتها للمستوى الاجتماعى للمدرس ، ولكن يلوح أن الاتجاه فى صف تقسيم المدرسين إلى ثلاث طوائف :

الأولى : معلمو الكتاتيب : وكان بينهم فقهاء وشعراء وخطباء ، ولكن غالبيتهم كانوا جماعة اندسوا إلى مهنة التعليم وهم أبعد ما يكونون عنها ؛ ويروى أن منهم من امتهن كرامته وحظى بثقافة ضحلة وخلق وضيع حتى قيل فى الأمثال « أحمق من معلم كتاب » . وغريب ما يذكره بعض المؤرخين والكتاب مثل ابن حوقل والدينورى والأصفهانى عن الدرك الأسفل الذى انحدر إليه كثير من معلمى الكتاتيب ، ففى بالبرمو بجزيرة صقلية لجأ إلى هذه المهنة كثيرون — حيث أعفى المعلمون من الانخراط فى الجيش — من الأغبياء وكريهى المنظر والحمقى ومن لا خلق لهم ، ومن عرف عنهم شهادة الزور ، حتى قيل إن قبول شهادة معلمى الكتاتيب كان موضع تردد من القضاة . وقد نرى بعض المبالغة فى هذه الأقوال ولكن بعض مؤرخى الغرب يرجعون مهانة مكان معلم الكتاتيب إلى أنهم كانوا فى أول الأمر من الموالى والذميين ، كما أن العرب تأثروا بالروايات اليونانية الهزلية التى شخصت المعلم فى صورة مضحكة .

الثانية : المؤدبون : وقد نظر إلى تأديب أولاد الخاصة صبياناً كانوا أو

كباراً على أنه عمل عظيم يكسب صاحبه فخراً وإجلالا ورفعة لشأن المؤدب ؛

الثالثة : معلموا المساجد والمدارس : وقد سبقت الإشارة إليهم .

خلاصة عن التعليم فى مصر بعد الفتح الأسلامى

تم فتح مصر على يد عمرو بن العاص فى زمن عمر بن الخطاب عام ٢٠ هـ — ٦٤٠ م ، وكانت الثقافة اليونانية الرومانية منتشرة فيها . وبنى عمر جامعه المعروف باسمه فى الفسطاط ، وأصبح هذا الجامع مركزاً للحركة الثقافية فى مصر والتى كان محورها الدين وعلومه من تفسير للقرآن الكريم ورواية لقراءاته وكذا الرواية للحديث الشريف . وتولى جماعة من الصحابة والتابعين التعليم فى هذا الجامع ، ومن أعظمهم صيتاً عبد الله بن عمرو بن العاص. وبدخول كثيرين من قبط مصر الإسلام وإقبالهم على اللغة العربية وعلم الدين نبغ بعضهم فخرجوا إلى الأقطار الإسلامية ثم عادوا يعلمون ويجلسون فى المساجد يفيدون الناس بعلمهم .

وبمرور السنين ووفود العلماء إلى مصر ، وخروج طالبى العلم منها ، بدأت فئات تتشيع للحنفية وأخرى للمالكية وثالثة للشافعية ، وقامت بين الفئات مناظرات ومحاورات . على أن التعليم بصبغته الدينية لم يتعد فى السنين المبكرة الفسطاط والاسكندرية ، ثم انتشر فى أوائل القرن الثالث الهجرى فى قرى مصر : على أن الاسكندرية بتاريخها وبمكتبتها التى تهم العرب بحرقها ، وبمدرستها الراسخة فى الفلسفة ظلت مركزاً للإشعاع فى العلوم العقلية ، ولكن على نطاق ضيق . وقد اعتمدت مصر فى العلوم العقلية على ما يفيد إليها من إنتاج العراق ، خاصة إبان نهضتها العلمية أيام العباسيين . ثم بدأ الاضمحلال يسرى فى أوصال الدولة العباسية حتى انقسمت إلى دويلات صغيرة تنعم بالاستقلال . وبينما كانت بغداد تهبط ، كانت دويلات ترتفع ومنها مصر التى استقل بها الطولونيون ، ثم خلفهم الإخشيديون الذين شجعوا العلماء والشعراء والأدباء . وقد أسس محمد بن طنج الإخشيد دولته عام ٣٢٣ هـ — ٩٣٥ م ، ويذكر أنه اشترى عبداً بثمانية عشر دينار وكان قبيح الخلقة دميا وسمى

كافوراً ، ولكنه تربى فى القصر تربية عالية ، وأعجب به الإخشيد حتى عهد إليه بتربية ولديه أبى القاسم أنو جور وأبى الحسن على . وقد آل حكم مصر إلى كافور عام ٣٥٥ هـ - ٩٦٦ م وكنيته « أبو المسك » من قبيل التمليح . وفى حكم كافور أغدق على العلماء والأدباء ، وقد نبغ منهم عدد كبير منهم سيبويه المصرى . كما كان يعقد الندوات فى مجلسه كل ليلة ويجزل العطايا حتى ازدهرت الآداب والعلوم فى عهده (١) .

وبعد موت كافور عام ٣٥٧ هـ بدأت مصر تفقد الاستقرار والهدوء ويسودها الاضطراب والفوضى ، كما لم تستطع بغداد أن تعيد النظام والاستقرار إلى مصر لأن الخليفة العباسى نفسه كان أضعف من أن يسوس عاصمة خلافته. ولذلك فقد أعد المعز الخليفة الفاطمى فى القيروان - أكبر مدن المغرب - جيشاً قوامه مائة ألف محارب على رأسهم قائده (جوهر الصقلى) ويمم الجيش شرقاً قاصداً مصر ذات المركز الجغرافى والثروة . ووصل جوهر الاسكندرية ودخلها دون حرب بعد أن تعهد بالمحافظة على الأهالى ، ثم سار جنوباً حتى قابل الأشراف والعلماء والقضاة والتجار فى الجيزة ، ثم دخل الفسطاط . وفى سواد الليل من ليلة دخوله الفسطاط ، وضع بالمكان الذى عسكر به أساس مدينة القاهرة . وامتدت الدولة الفاطمية من المحيط الأطلسى إلى البحر الأحمر . ثم صارت مصر مركز الحكم فى هذه الدولة الكبيرة بعد أن كتب جوهر للمعز ، وجاء ليدخل القاهرة العاصمة الجديدة عام ٣٦٢ هـ - ٩٧٢ م .

والفاطميون من الشيعة ، وأهل مصر والعباسيون من السنيين . ولذلك فقد كان للدعوة الفاطمية بمصر أعظم الأثر فى التعليم ، حيث اهتم الخلفاء الفاطميون بنشرها ، وأقاموا المساجد وأجزلوا العطاء للعلماء والمعلمين ، وأنشأوا مجالس الدرس فى القصور الفاطمية الزاهرة ، وأنشأ الحاكم بأمر الله دار العلم . ونما الجامع الأزهر ليكون جامعة عالمية يأتيها المسلمون من مشارق

---

(١) على أبراهيم حسن : مصر فى العصور الوسطى . ص : ٧٠ - ٧٢ .

الأرض ومغاربها (١) .

أما عن التعليم فى مصر الفاطمية فيمكن أن ننظر إليه بشيء من التحفظ على أنه نمط للتربية الإسلامية فى القرون التالية منذ الحكم الفاطمى فى القرن العاشر الميلادى وإلى نهاية العصر العثمانى . كما سيأتى بيانه فيما بعد .

ويلخص نظام التعليم ، ومدارسه ، ومناهجه ، ومعلموه فى النقاط التالية :

أولا : الكتاتيب : فكان الطفل يذهب إلى الكتاب فيما بين الخامسة والسابعة ، ويظل بالكتاب إلى سن الرابعة عشرة إذا كان من أسرة ذات يسر . أما إذا كانت معوزة فيبقى سنتين أو ثلاث سنوات . ويبقى الطفل بالكتاب من شروق الشمس إلى آذان العصر . وكان الأطفال يدرسون بالكتاب القرآن الكريم ، وهو بمثابة أصل التعليم الذى ينبنى عليه ما يحصل من بعض الملكات. « وسبب ذلك أن تعليم الصغر أشد رسوخاً وهو أصل لما بعده ، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات ، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ينبنى عليه (٢) » . وإلى جانب حفظ القرآن ، مقسماً إلى أقسام ، كان الطفل يتعلم قليلا من الحساب واللغة والنحو والشعر .

ويقوم التدريس على الحفظ والتقليد مع مراعاة ظروف كل طفل ، فكان المعلم يشرف على تلاميذه ، ومنهم الذى يكتب فى اللوح ، والذى يحفظ والذى يسمع .. وقد تحول التعليم إلى حرفة يرتزق منها المعلمون ، بل أصبح صناعة لابتغاء الرزق اختصت بها طبقة من الناس. على أن المصادر التاريخية. كما أوضحت سابقاً ، تتحدث عن مهانة معلمى الكتاتيب ، وأخرى تجلهم وترفعهم . والظاهر أنه كانت هناك مستويات من المعلمين ، بل لقد عرفت لهم ألقاب تختلف باختلاف الدراسة التى يقومون بها . وتبدأ الألقاب على النحو الآتى :

(المعلم) وهو أقل الرتب وأكثرها انتشاراً ، ولم ينل صاحب اللقب مركزاً مرموقاً . ثم (المؤدب (وقد كانت حالته أحسن من المعلم فهو يذهب إلى البيوت والقصور . ثم (المدرس) وكان يعلم العلوم الشرعية وقد سميت

---

(١) خطاب عطية على : التعليم فى مصر فى العصر الفاطمى الاول ، ص . ٦١ - ٦٤ .

(٢) ابن خلدون : المقدمة ص٤٣٩

مدارس نظام الملك بهذا نسبة للقب . ثم يقوم (المعيد) فيشرح للتلاميذ ويفسر ما ألقاه المدرس ، أما رتبة أو لقب (الشيخ) فانها قصرت على العلماء احتراماً لهم وتوقيراً . ومن ألقاب العلماء (الفقيه) ، وقد كان يطلق تجاوزاً على فقهاء المكاتب . أما لقب (الأستاذ) فهو فارسي الأصل ، وكان يطلق أولا على أصحاب المصانع ثم أطلق على من أظهر مهارة فى التعليم . ومن ألقاب كبار العلماء (الرحلة (وصاحبه على شهرة بالعلم والتعليم حتى إن الطلبة يرحلون إليه ويتكبدون المشاق للاستفادة من علمه الغزير . أما أعلى درجات السلم العلمى فكانت (الإمام) والإمام فى علم مرجع فيه ، وهو ثقة فى هذا العلم(١).

ويتضح من هذه الألقاب ومن موقف الكتاب والمؤرخين من معلمى الكتاتيب وغيرهم ، أن علم المعلم كان محدداً لدرجته ومكانته ، فلا نظن أن يعهد كبير بابنه لمؤدب لا يكون على علم كاف وثقافة عالية وسمعة طيبة . ويبوح كأنه يترسب فى التدريس بالكتاتيب أقل المعلمين علماً وثقافة ممن لم يتملكنوا من التقدم إلى التعليم فى غير الكتاتيب . ونظرة الناس لهم أقل من نظرتهم إلى المؤدبين والمدرسين مثلا . كما أن قبول معلمى الكتاتيب الطعام ، خاصة الخبز من التلاميذ ، بل ووضوح حاجاتهم إلى ما يرسله آباء التلاميذ إليهم قد أنزل من مكانتهم الاجتماعية . ومع ذلك فقد كان يطلب منهم أن يكونوا قدوة صالحة ... لا يأتون منكراً أو فساداً أمام تلاميذهم .

وقد هدف التعليم فى الكتاب إلى إعداد الفرد لمراحل تعليم تالية أو تسلحه بقدر من المعرفة والمهارة اللغوية والحسابية إلى جانب التربية الدينية والتى لها شأن كبير وتتذ إذا أنهى تعليمه بالكتاب واتجه إلى التجارة مثلا أو الزراعة ؛ على أن الجدير بالذكر أن التربية الخلقية لها شأن عظيم ، فكانت فروض الصلاة والصوم والطاعة مطلوبة من الصبيان فى المكاتب . وكثيراً ما لجأ معلمو الكتاتيب إلى العقوبات البدنية الرادعة مما كون عند الأطفال خوفاً من عصيان الأوامر ورغبة فى الظهور بمظهر المطيعين أمام معلميهم . وساكنين لا يأتون

(١) حطاب عطية على : المرجع الاسبق ٨٠ - ٨١

حركة أو صوتاً إلا إذا أمروا بذلك . ولم تكن للرياضة البدنية أو العناية بأمور الصحة نصيب يذكر .

ثانياً : الدعوة للمذهب الشيعي : وفى سبيل نشر المذهب الشيعي وإحلاله محل السنة بذل الخلفاء الفاطميون الكثير ، واتجه نظرهم إلى المعلمين والطلبة ؛ فأغدقوا عليهم حتى يدرسوا المذهب الشيعي ويعتنقوه . بل إنهم قصروا الوظائف الكبرى وشبه الكبرى فى الدولة على أنصار مذهبهم . واتخذوا من المساجد أماكن لنشر المذهب ، وخاصة فى الجامع الأزهر . ويحدثنا المؤرخون أن الخلفاء أوقفوا الأوقاف وأنفقوا الأموال على المساجد ، فأمعنوا فى زينتها وزخرفتها بالمصابيح والتنانير ، وكان بعضها من الفضة الخالصة . كما نقلوا إلى بعض المساجد نسخاً من القرآن الكريم مكتوبة بالذهب . وبولغ فى الاعتناء بالمساجد حتى تجذب الناس إليها ويتعلموا فيها . ولكن يؤخذ على الفاطميين اضطهادهم لمن خالفوا مذهبهم . فيذكر أن رجلا ضرب بمصر وطوف به فى الشوارع لأنه وجد عنده كتاب الموطأ لمالك بن أنس . كما أن تصرفات الحاكم بأمر الله الفاطمى (٣٨٦ هـ — ٤١١ هـ — ٩٩٦ — ١٠٠٢ م) تدعو إلى الدهشة ، فقد أغدق وبذل على العلماء وبنى المدارس وجعل فيها الفقهاء والمشايخ ، ثم قتلهم وخربها . كما أنه بنى داراً للعلم وأجلس فيها الفقهاء والمحدثين عام ٤٠٠ هـ ، ثم هدمها بعد ثلاث سنوات وقتل من كان بها من الفقهاء والمحدثين . ومع ذلك فالحق يقال عن اهتمام الفاطميين بالعلوم العقلية إلى جانب اهتمامهم بالعلوم النقلية ، وأنهم شجعوا العلماء على المجيء إلى مصر . ونبغ فى حكمهم علماء وأطباء .

ثالثاً : التعليم فى الجوامع : وكان لجوامع عمرو وابن طولون والجامع الأزهر أثر كبير فى ازدهار النهضة التعليمية ، ولعب الأزهر دوراً كبيراً فى الدعوة للشيعة ، وكان مركز الإشعاع الدينى . وظل الأزهر من سنة الانتهاء من بناءه (٣٦١ هـ) إلى اليوم يؤدى دوره فى الدعوة الإسلامية . وسمى بالأزهر لأنه أحاطت به القصور الزاهرة ، أو كما يقول البعض لما تنبيء له من ازدهار

ورق ، ويرجح أنه سمى بالأزهر تيمناً باسم فاطمة الزهراء بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم جدة الفاطميين .

وقد رتبت للأساتذة فيه الأرزاق ، وأوقفت عليه الأوقاف . وكان الخلفاء الفاطميون يزيدون فى عمارته ، حتى وصلت أعمدته ٣٧٥ عموداً التف حولها طلاب العلم ممن جاءوا يستمعون إلى ما يدرس عن مذهب الفاطميين ، وإلى الفلسفة والمنطق والطب والرياضيات . ووفد إليه طلاب من المشرق والمغرب ، قسموا إلى طوائف ، وكان لكل طائفة رواق يعرف بهم .. وكان أصحاب الرزق الواسع يغدقون على الجامع الأزهر من الذهب والفضة والفلوس إعانة للمجاورين ، بل ويحملون إليهم فى المواسم والأعياد اللحوم والخبز والحلوى .

وإذا كان الأزهر أبرز الجوامع ، فقد كان هناك أيضاً جامع الحاكم ، وجامع عمرو وابن طولون وغيرها من مراكز العلم والإشعاع الثقافى .

وعرف أن الدراسة بالمساجد تقسم إلى ثلاث مراحل : مرحلة ابتدائية لحفظ القرآن الكريم ودراسة فوق ما درس فى الكتاتيب ، ثم مرحلة (ثانوية) تتسع فيها الدراسة على أيدى مدرسين أكثر علماً ، ثم مرحلة (عالية) أو (نهائية) تدرس فيها أمهات الكتب على يد طائفة من الجهابذة . وكان الطالب هو الذى ينقل نفسه من مرحلة إلى أخرى . ولم يكن هناك حد للسن أو البقاء فى مرحلة دراسية . وغلبت العلوم الشرعية على الدراسات فى المساجد ، ودرست فيها أيضاً العلوم اللسانية من نحو وصرف وبلاغة ، وكذلك الجغرافية والرياضة والمنطق والفلسفة والمنطق والطب . ولكن الغالب أن الطب كان يدرس بدار العلم على نطاق أوسع أو بالمارستانات أو على أيدى معلمين خاصين .

ويذكر انه بعد انتهاء الحكم الفاطمى ، اعتقد البعض أن العلوم العقلية تعمل على بلبلة الأفكار وتشويشها وتحمل على الريب فى المعتقدات الدينية ،

فأصبحوا ينظرون إلى هذه العلوم العقلية بعين السخط ، وهجرت دراستها فى المساجد .

رابعاً : طرق التدريس بالمساجد : منذ أن جلس النبى عليه السلام فى المساجد معلماً ، صار التقليد أن يجلس العلماء وحولهم المستمعون ، وهذا هو نظام الحلقات الذى انتشر فى ربوع العالم الإسلامى : فكان العالم يجلس إلى أحد الأعمدة فى الجامع متكئاً عليه بظهره ومتجهاً إلى القبلة وحوله الطلبة فى حلقة . وكان لكل عالم عامود يعرف به ومن حقه أن يجلس إليه . وكان العالم أو الشيخ يبدأ الدرس بالبسملة والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ثم يقرر الدرس بالدقة ثم يختمه بقراءة الفاتحة .

وكانت أساليب التدريس تتلخص فى الإملاء والشرح والمناقشة ، فالأستاذ يملى ما لديه ويشرح ما يصعب على الطلبة فهمه ، ويسمح لهم أثناء الإملاء أو الشرح بالمناقشة فيما يعن لهم (١) . والغالب أنه كانت تخصص ساعات البكور .. والذهن فى نشاطه — لدراسة العلوم النقلية كالتفسير والحديث والفقه والنحو والصرف وغيرها . أما بعد الظهر فكان يخصص للعلوم التى تستند إلى العقل . أما المساء فقد جعل للاستذكار والحوار والتأمل . وكان للطالب أن ينتقل من حلقة إلى أخرى حسبما يسمح نشاطه ، وعلى أساس عدد العلوم التى يرغب فى دراستها ، ويرجح البعض أن الدراسة فى المسجد كانت تتطلب إثنتى عشرة سنة ، وإن كان التحديد الزمنى لا حدود له .

وكان الأستاذ أو الشيخ هو الذى يحدد ويأذن للدارس على يديه بالتدريس أو الرواية أو الإفتاء ، وكان هذا يتم بعد أن يقرأ الطالب على عدة أساتذة عدداً من الكتب ، لكل أستاذ كتاب فى فرعه وتخصصه .

ولم يكن الطلبة يدفعون أجوراً نظير تعلمهم فى المساجد بل كانت ترتب لهم ولأساتذتهم غالباً أرزاق وأعطية تكفى للإنفاق عليهم فى حياتهم الخاصة ؛ وقد سبق الإشارة إلى ما يدره أهل اليسر على هؤلاء الطلبة فى المواسم والأعياد

(١) خطاب عطية على : المرجع الأسبق ، ص ١٣٤ - ١٣٥

وغيرها ، ولعل هذا الأمن الاقتصادى كان حافزاً للطلاب على التعلم سواء من أهل مصر أو من الأمصار الإسلامية . كما شجع على ذلك مكانة العلماء الذين كانوا يعلمون فى الجوامع والمساجد الكبيرة ، حتى قيل إن هؤلاء كانوا يستأذنون الخليفة فى القيام بالتدريس ، بل إن الخلفاء أنفسهم كثيراً ما عينوا أساتذة بالجامع الأزهر :

خامساً : دار الحكمة : ويمكن القول إن دار الحكمة نافست الجامع الأزهر وإن لم يكتب لها البقاء كما هو الحال مع الأزهر ، ودار العلم أو دار الحكمة مكتبة وجامعة حوت الكتب القيمة الكثيرة فى فروع المعرفة المختلفة وعقدت بها الحلقات الدينية والأدبية والعلمية ، وجلس فيها المنجمون والفلاسفة والأطباء والفقهاء واللسانيون. وهى بذلك قد جمعت بين المكتبات ودور العلم ، وفاقت الأزهر فيما علمته من علوم عقلية ، فقد كان الطلبة بها يتلقون إلى جانب علوم آل البيت وفقه الشيعة الكثير من علوم اللغة والفلك والطب والرياضة والتنجيم والفلسفة والمنطق . ويمكن القول بأن دار الحكمة كانت معهداً لتعليم الطب والمنطق والفلسفة ، وقد جذبت إليها الدارسين من مصر وغيرها بعد أن ذاع صيتها وعرف عنها البحث الحر . وقد قضى صلاح الدين الأيوبى عليها .

الفصل العاشر

من الفلاسفة والمفكرين المسلمين

وكأنما اكتفت الدنيا القديمة فى قرونها الأخيرة بعمالقة الفلسفة الثلاثة ، أو كأنما ارتضت المدنية ثمرات ذلك التفكير الناضج ، فلم يهتز التفكير بفلاسفة فطاحل يظهرون بعد أرسطو إلى عدة قرون . والظاهر أن بعض النتاج الإغريقى لم يصل إلينا ، على أن ما وصل كان كافياً ليغطى موائد المعرفة إلى اليوم .

وتمضى القرون مع عجلة الزمن ثم ينادى السيد المسيح بدعواه النبيلة فيتردد صداها فى أنحاء العالم ، وتنتشر المسيحية شيئاً فشيئاً ، ويبدأ سكان الغرب يفكرون وفى أرضيتهم الخلفية دين سماوى له كتاب مقدس .

وتمضى القرون ، ثم تظهر الدعوة الإسلامية وتعلو المآذن وتنتشر المساجد شرقاً وغرباً ، ويدخل الناس فى دين الله أفواجاً . ويجد بعض سكان البلاد التى ساد فيها الإسلام طمأنينة وتسامحاً لم يعهدوه فى أزمان حكم عرفت فيها الاضطهادات من مخالف الملة . وتبدأ كنوز المعرفة الإغريقية تظهر وتعرف ، وتصل إلى أيد أمينة تقدر ما تحويه من نفائس . وقد عرفنا حركة ترجمة وتأليف حمل العرب لواءها .

وكأنما عجلة الزمن فى دورانها تنقل مركز الثقل إلى الشرق الأوسط ليعلو صوته فى العالمين فى قرون كانت فيها أوروبا تغط فى نوم عميق سياسياً واقتصادياً وفكريا . وقد نجد خيراً فى الانتقال إلى بعض الفلاسفة من العرب الذين طبق ذكرهم الآفاق ودرست مؤلفاتهم وآراؤهم فى الجامعات الأوروبية . وقبل أن ننتقل إلى هؤلاء الفلاسفة العرب نلقى بعض الأضواء على الحضارة العربية

خلال القرون الوسطى . فقد كتب ماكورميك (٤) القس الكاثوليكى يقول إن العرب ترجموا المؤلفات الإغريقية وخاصة الفلسفية إلى العربية ، وإن الخلفاء والزعماء الدينيين كانوا حماة التعلم . وقد انتشر التعلم الابتدائى والعالى فى البلاد التى ساد فيها الإسلام شرقاً وغرباً ، وعرفت مراكز للدراسة العالية فى بغداد والقاهرة وقرطبة وتوليدو وأشبيلية : ويقدر عدد المكتبات العامة فى مدينة غرناطة بالأندلس بسبعين مكتبة ، وكان بها أيضاً سبع عشرة كلية ومائتا مدرسة ابتدائية .

ويقول القس الكاثوليكى إن العلماء العرب ترجموا عن الإغريقية — الرياضيات والمؤلفات الطبية والفلسفية ، وإنهم كانوا أول من قدموا التراث الإغريقى إلى أوروبا . وقد درس الكندى الفلسفة الأرسطة فى بغداد خلال القرن التاسع الميلادى كما درسها الفارابى فى القرن العاشر. ونبغ من العرب ابن سينا الطبيب الفيلسوف وكذلك الفيلسوف ابن رشد .

ويستمر ماكورميك فى قوله ، فيشيد بما قدمه العرب للغرب فى الفلك والجغرافية ، وأنهم عرفوا مساحة الأرض : واستخدموا البندول كقياس للزمن ، وحددوا طول العام . وكانت لهم مراصد ، وأنهم استخدموا الكرة الأرضية لتدريس الجغرافية فى المدارس ، وأنهم قدموا للعالم الجبر وحسنوا فى علم حساب المثلثات . وكانت اكتشافاتهم فى الكيمياء والفيزياء جديرة بالاهتمام كما تفوقوا فى الجراحة والطب وعلموا الغرب استخدام الكحول والزئبق والكافور . ويستطرد مبيناً الخضروات والفراكة التى أخذها الغرب عن العرب وزرعوها فى بلادهم كالخرشوف والبنجر والمشمش والخوخ . وعمرت أسواق الغرب بكثير من منتجات العرب وصناعاتهم ، ويشيد نقلا عن مؤرخين إفرنجة بالظروف الصحية الممتازة التى عرفت عن كبريات المدن الإسلامية فى العصور الوسطى ، وأنهم يبدون إعجابهم بالأسواق والمساجد والقصور والحمامات العامة والطرقات الممهدة وإنارة الشوارع .

وفلاسفة العرب الذين كتبوا فى التربية فى العصور الوسطى كثيرون سوف

(1) McGormick,·ti op. cit., pp. 248 - 251.

تتناول بعضاً منهم (١) . وليس المقام هنا للخوض فى تفاصيل سيرهم وأخبار حوادثهم فى هذه العجالة عن الفكر التربوى وتطوره . وإنما سأكتفى بنبذة قد تساعد القارىء على الإلمام بالظروف التى أحاطت بكل فيلسوف . وقد يجد القارىء أن المؤلف قد تعرض لكل فيلسوف ومفكر بطريقة مختلفة من حيث عرض فلسفته ، ولكنه كان حريصاً على محاولة استخدام لغة تتناسب مع عصر الفيلسوف أو المفكر مع اختيار بعض المقتطفات المناسبة للمقام من آراء كل منهم .

محمد بين سحنون

كان سحنون (المتوفى عام ٢٤٠ للهجرة) عالماً وأهل ثقة ، فقيهاً بارعاً وزاهداً فى الدنيا ، وقد سلم له بالإمامة أهل عصره . وقد تبوأ ابنه محمد مكانة عالية سائراً على نهج أبيه فى تثبيت مذهب مالك بالقيروان والمغرب خلال القرن الثالث الهجرى . وقد تحقق لابن سحنون ولوالده ما ابتغيا فساد مذهب مالك فى المغرب حيث تبنى القوم الفقه الإسلامى على أساس من القرآن والحديث ولذلك اصطلح) العلماء على تسميتهم بأهل الحديث (٢) .

ولابن سحنون المتوفى عام ٢٥٦ هـ كتاب هو (آداب المعلمين) نقله عن أبيه . وقد تأثر بهذا الكتاب الصغير (حوالى ٢٦ صفحة) بعض المفكرين الإسلاميين مثل القابس . ويتضمن هذا الكتاب — الذى اهتم بتصحيحه الإسلاميين مثل القابس . ويتضمن هذا الكتاب — الذى اهتم بتصحيحه والتعليق عليه ونشره الأستاذ حسن حسنى عبد الوهاب — مجموعة موضوعات (٣) :

١ — ما جاء فى تعليم القرآن العزيز .

---

(١) تخيرت بعض المفكرين الذين أسهموا فى المجال التربوى . وغيرهم كثيرون لا يتسع حيز الكتاب الإحاطة بهم .

(٢) لأحمد فؤاد الاهوانى : التربية فى الإسلام . ص ٤١ .

(٣) نفس المصدر . ص ٥٨ .

٢ — ما جاء فى العدل بين الصبيان .
٣ — باب ما يكره محوه من ذكر الله
٤ — ما جاء فى الأدب وما يجوز فى ذلك وما لا يجوز .
٥ — ما جاء فى الختم وما يجب فى ذلك للمعلم .
٦ — ما جاء فى القضاء بهدية العيد .
٧ — ما يجب للمعلم من لزوم الصبيان
٨ — ما جاء فى إجارة المعلم ومتى تجب
٩ — ما جاء فى إجارة المصحف وكتب الفقه :

ويتكلم ابن سحنون قليلا عن تعليم الصبيان . وقد اختلفت الآراء فى تحديد مدى هذه المرحلة التعليمية ، ويلوح أنها كانت تمتد من سنى السادسة إلى الحادية عشرة فى الرأى المرجح .

كتاب آداب المعلمين
لمحمد بن سحنون (١)
بسم الله الرحمن الرحيم

ما جاء فى تعليم القران العزيز

قال أبو عبد الله محمد بن سحنون : حدثنى أبى سحنون ، عن عبد الله ابن وهب ، عن سفيان الثورى ، عن علقمة بن مرثد ، عن أبى عبد الرحمن السلمى ، عن عثمان بن عفان رضى الله تعالى عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : افضلكم من تعلم القرآن وعلمه .

محمد عن أبى طاهر ، عن يحي بن حسان ، عن عبد الواحد بن زياد ، عن عبد الرحمن بن إسحاق ، عن النعمان بن سعد ، عن على بن ابى طالب رضى الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : خيركم من تعلم القرآن وعلمه .

محمد عن يعقوب بن كاسب عن يوسف بن أبى سلمة ، عن أبيه . عن عبد الرحمن بن هرمز ، عن عبد الله بن ابى رافع . عن على بن أبى طالب

(١) النص والشرح من : أحمد فؤاد الاهوانى : التربية فى الاسلام

رضى الله عنه أن النبى صلى الله عليه وسلم قال : يرفع الله بالقرآن أقواماً .

عن سحنون ، عن عبد الله بن عبد الله بن نافع قال : حدثنى حسين ، عن عبد الله بن حمزة عن أبيه عن جده عن على رضى الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : عليكم بالقرآن فانه ينفى النفاق كما تنفى النار خبث الحديد .

موسى عن عبد الرحمن بن مهدى ، عن عبد الرحمن بن نوفل ، عن أبيه عن أنس بن مالك ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : إن لله أهلين من الناس ، قيل من هم يا رسول الله ؟ قال : هم حملة القرآن ، هم أهل الله خاصته .

عن مالك ، عن ابن شهاب ، عن عروة بن الزبير ، عن عبد الرحمن ابن عبد القارى ، عن عمر بن الخطاب قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : أنزل القرآن على سبعة أحرف فاقرءوا ما تيسر منه .

قال حدثنى موسى بن معاوية الصمادحى ، عن سفيان ، عن الأعمش ، عن تميم بن سلمة ، عن حذيفة ، قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : من قرأ القرآن بإعراب فله أجر شهيد .

وحدثنى عن الزهرى أحمد بن أبى بكر ، عن محمد بن طلحة ، عن سعيد ابن سعيد المغربى ، عن أبى هريرة قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم من تعلم القرآن فى شبيبته اختلط القرآن بلحمه ودمه ، ومن تعلمه فى كبره وهو يتلفت منه ولا يتركه ، فله أجره مرتين .

وحدثنى أبو موسى ، عن ابن وهب ، عن معاويةبن صالح ، عن أسد ابن وداعة ، عن عثمان بن عفان رضى الله عنه فى قول الله تبارك وتعالى « ثم أورثنا الكتاب الذين اصطفينا من عبادنا » قال : كل من تعلم القرآن وعلمه فهو ممن اصطفاه الله من بنى آدم .

وحدثونا عن سفيان الثورى ، عن العلاء بن السائب قال : قال ابن مسعود ثلاث لابد للناس منهم ، لابد للناس من أمير يحكم بينهم ولولا ذلك لأكل

بغضهم بعضاً : ولابد للناس من شراء المصاحف وبيعها ولولا ذلك لقل كتاب الله ؛ ولابد للناس من معلم يعلم أولادهم وياخذ على ذلك أجراً ولولا ذلك لكان الناس أميين :

ابن وهب عن عمر بن قيس ، عن عطاء : إنه كان يعلم الكتاب على عهد معاوية ويشترط . ابن وهب عن ابن جريج قال : قلت لعطاء أ آخذ الأجر على تعليم الكتاب ؟ قال : أعلمت أن أحداً كرهه ؟ قال : لا . ابن وهب عن حفص بن ميسرة ، عن يونس ، عن ابن شهاب : أن سعد بن مالك قدم برجل من العراق يعلم أبناءهم الكتاب بالمدينة ويعطونه الأجر . قال ابن وهب وقال مالك : لا بأس بما يأخذ المعلم على تعليم القرآن ، وإن اشترط شيئاً كان حلالا جائزاً ، ولا بأس بالاشتراط فى ذلك وحق الختمة له واجب اشترطها أو لم يشترطها ، وعلى ذلك أهل العلم ببلدنا فى المعلمين .

ما جاء فى العدل بين الصبيان

حدثنى محمد بن عبد الكريم البرقى ، قال : حدثنا أحمد بن ابراهيم العمرى ، قال : حدثنا آدم بن بهرام بن إياس ، عن الربيع ، عن صبيح ، عن أنس بن مالك قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : أيما مؤدب ولى ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية ، فقيرهم مع غنيهم ، وغنيهم مع فقيرهم ، حشر يوم القيامة مع الخائنين .

عن موسى ، عن فضيل بن عياض ، عن ليث ، عن الحسن قال : إذا قوطع المعلم على الأجرة فلم يعدل بينهم — يعنى الصبيان — كتب من الظلمة .

باب ما يكره محوه من ذكر الله تعالى

وما ينبغى أن يفعل من ذلك

حدثنى محمد بن عبد الرحمن ، عن عبد الله بن مسعود ، عن زيد بن ربيع ، عن بشر بن حكم ، عن سعيد بن هارون ، عن أنس بن مالك قال : إذا محت صبية الكتاب (تنزيل من رب العالمين) من ألواحهم بأرجلهم ، نبذ المعلم إسلامه خلف ظهره ، ثم لم يبال حين يلقى الله على ما يلقاه عليه .

قيل لأنس : كيف كان المؤدبون على عهد الأئمة أبى بكر وعمر وعثمان وعلى رضى الله تعالى عنهم ؟ قال أنس : كان المؤدب له إجانة ، وكل صبى يأتى كل يوم بنوبته ماءاً طاهراً فيصبونه فيها ، فيمحون به ألواحهم ، قال أنس : ثم يحفرون حفرة فى الأرض ، فيصبون ذلك الماء فيها فينشف .

قلت : أفترى أن يلعط ؟ قال : لا بأس به ، ولا يمسح بالرجل ، ويمسح بالمنديل وما أشبه . قلت : فما ترى فيما يكتب الصبيان فى الكتاب من المسائل ؟ قال : أما ما كان من ذكر الله فلا يمحه برجله ، ولا بأس أن يمحى غير ذلك مما ليس من القرآن .

وحدثنا عن موسى عن جويبر بن منصور قال : كان إبراهيم النخعى يقول : من المروءة أن يرى فى ثوب الرجل وشفته مداد ؛ قال : وفى هذا دليل أنه لا بأس أن يلعطه ، يعنى يلعقه .

ماجاء فى الأدب وما يجوز من ذلك وما يجور

قال : وحدثنا عن عبد الرحمن : عن عبيد بن إسحاق ، عن يوسف بن محمد ، قال : كنت جالساً عند سعد الخفاف فجاءه ابنه يبكى فقال : يا بنى ما يبكيك ؟ قال : ضربنى المعلم ؛ قال : أما والله لأحدثنكم اليوم : حدثنى عكرمة عن ابن عباس قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : شرار أمتى معلمو صبيانهم ، أقلهم رحمة لليتيم وأغلظهم على المسكين .

قال محمد : وإنما ذلك لأنه يضربهم إذا غضب ، وليس على منافعهم ؛ ولا بأس أن يضربهم على منافعهم ، ولا يجوز بالأدب ثلاثاً ، إلا أن يأذن الأب فى أكثر من ذلك إذا آذى أحداً . ويؤدبهم على اللعب والبطالة ولا يجاوز بالأدب عشرة ، وأما على قراءة القرآن فلا يجاوز أدبه ثلاثاً .

قلت : لم وقت عشرة فى أكثر الأدب فى غير القرآن ، وفى القرآن ثلاثة ؟ فقال : لأن عشرة غاية الأدب ؛ وكذلك سمعت مالكاً يقول : وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط إلا فى حد .

قال محمد : وحدثنا يعقوب بن حميد ، عن وكيع ، عن هشام بن أبي عبد الله بن أبي بكر عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : لا يحل لرجل يؤمن بالله واليوم الآخر أن يضرب فوق عشرة أسواط إلا فى حد .

حدثنا رباح ، عن ثابت ، عن عبد الرحمن بن زياد ، عن أبي عبد الرحمن الحبلى قال : بلغنى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : أدب الصبي ثلاث درر ، فما زاد عليه قوصص به يوم القيامة ؛ وأدب المسلم فى غير الحد عشر إلى خمس عشرة فما زاد عنه إلى العشرين يضرب به يوم القيامة .

قال محمد : وكذلك أرى ألا يضرب أحد عبده أكثر من عشرة ، فما زاد على ذلك قوصص به يوم القيامة إلا فى حد ؛ إلا إذا تكاثرت عليه الذنوب ، فلا بأس أن تضربه أكثر من عشرة ، وذلك إذا كان لم يعف عما تقدم ؛ وقد أذن النبي صلى الله عليه وسلم فى أدب النساء . وروى أن ابن عمر رضى الله عنهما ضرب امرأته . وقال النبي صلى الله عليه وسلم : يؤدب الرجل ولده خير له من أن يتصدق . وقد قال بعض أهل العلم : إن الأدب على قدر الذنب ، وربما جاوز الأدب الحد ، منهم سعيد بن المسيب وغيره .

ما جاء فى الختم وما يجب فى ذلك للمعلم

وسألته متى تجب الختمة فقال : إذا قارنها وجاوز الثلثين . فسألته عن ختمة النصف ، فقال : لا أرى ذلك يلزم . قال سحنون : ولا يلزم ختمة غير القرآن كله لا نصف ولا ثلث ولا ربع ؛ إلا أن يتطوعوا بذلك .

قال محمد : وحضرت لسحنون قضي بالختمة على رجل ؛ وإنما ذلك على قدر يسر الرجل وعسره . وقيل له : أترى للمعلم سعة فى إذنه للصبيان اليوم ونحوه ؟ قال : ما زال ذلك من عمل الناس مثل اليوم وبعضه . ولا يجوز له أن يأذن لهم أكثر من ذلك إلا باذن آبائهم كلهم . لأنه أخير لهم .

قلت : وما أهدى الصبي للمعلم أو أعطاه شيئاً فيأذن له على ذلك ؟ فقال لا : إنما الإذن فى الختم اليوم ونحوه ، وفى الأعياد ، وأما فى غير ذلك فلا يجوز له إلا باذن الآباء ؛ قال : ومن هنا سقطت شهادة أكثر المعلمين

لأنهم غير مؤدين لما يجب عليهم ؛ إلا من عصم الله .

قال لى : هذا إذا كان المعلم يعلم بأجر معلوم كل شهر أو كل سنة ، وأما إن كان على غير شرط فما أعطى قبلَ ، وما لم يسأل لم يُعْطَ شيئاً ، فله أن يفعل ما شاء ، إذا كان أولياء الصبيان يعلمون تضييعه فان شاءوا أعطوه على ذلك ، وإن شاءوا لم يعطوه .

ما جاء فى القضاء بعطية العيد

قلت : فعطية العيد يقضى بها ؟ قال : لا ، ولا أعرف ما هى إلا أن يتطوعوا بها . قال : ولا يحل للمعلم أن يكلف الصبيان فوق أجرته شيئاً من هدية وغير ذلك ، ولا يسألهم فى ذلك ، فان أهدوا إليه على ذلك ، فهو حرام ، إلا أن يهدوا من غير مسألة ، إلا أن تكون المسألة منه على وجه المعروف ، فان لم يفعلوا فلا يضربهم فى ذلك ، وأما إن كان يهددهم فى ذلك ، فلا يحل له ذلك ، أو يخليهم إذا أهدوا له ، فلا يحل له ذلك ، لأن التخلية داعية إلى الهدية ، وهو مكروه .

ما ينبغى أن يخلى الصبيان فيه

قلت له : فكم ترى أن يأذن لهم فى الأعياد ؟ قال : الفطر يوماً واحداً ولا بأس أن يأذن لهم ثلاثة أيام ؛ والأضحى ثلاثة أيام ، ولا بأس أن يأذن لهم خمسة أيام .

قلت : أفيرسل الصبيان بعضهم فى طلب بعض ؟ قال : لا أرى ذلك يجوز له إلا أن يأذن لهم آباؤهم أو أولياء الصبيان فى ذلك ، أو تكون المواضع قريبة لا يشتغل الصبى فى ذلك . وليتعاهد الصبيان هو بنفسه فى وقت انقلاب الصبيان ويخبر أولياءهم أنهم لم يجيئوا .

قال : وأحب للمعلم ألا يولى أحداً من الصبيان الضرب ، ولا يجعل لهم عريفاً منهم ، إلا أن يكون الصبى الذى قد ختم وعرف القرآن ، وهو مستغن عن التعليم ، فلا بأس بذلك ، وأن يعينه فان ذلك منفعة للصبى فى تخريجه ،

أو يأذن والده فى ذلك . ولْيلِ هو ذلك بنفسه ، أو يستأجر من يعينه ، إذا كان فى مثل كفايته .

ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان

ولا يحل للمعلم أن يشتغل عن الصبيان إلا أن يكون فى وقت لا يعرضهم فيه ، فلا بأس أن يتحدث وهو فى ذلك ينظر إليهم ويتفقدهم .

قلت : فما يعمل الناس من « الأفلام » (١) عند الختم ، ومن الفاكهة يرمى بها على الناس هل يحل ؟ قال : لا يحل لأنه نُهبة ، وقد نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أكل طعام النُهبة .

قال وليلزم المعلم الاجتهاد وليتفرغ لهم ، ولا يجوز له الصلاة على الجنائز ، إلا فيما لابد له منه ممن يلزمه النظر فى أمره لأنه أجير لا يدع عمله ولا يتبع الجنائز ولا عيادة المرضى .

وينبغى له أن يجعل لهم وقتاً يعلمهم فيه الكتاب ، ويجعلهم يتجاوزون(٢) لأن ذلك مما يصلحهم ويخرجهم ، ويبيح لهم أدب بعضهم بعضاً ، ولا يجاوز ثلاثاً ، ولا يجوز له أن يضرب رأس الصبى ولا وجهه ، ولا يجوز له أن أن يمنعه من طعامه وشرابه إذا أرسل وراءه .

قلت فهل ترى للمعلم أن يكتب لنفسه كتب الفقه أو لغيره ؟ قال : أما فى وقت فراغه من الصبيان فلا بأس أن يكتب لنفسه وللناس ، مثل أن يأذن لهم فى الانقلاب ، وأما ما داموا حوله فلا ، ولا يجوز له ذلك ؛ وكيف يجوز له أن يخرج مما يلزمه النظر فيه لما لا يلزمه ؟ ألا ترى أنه لا يجوز له أن يوكل تعليم بعضهم إلى بعض ، فكيف يشتغل بغيرهم ؟

---

(١) قوله « والأفلام » — كذا بالأصل — هو إما أن يكون لفظاً منحوتاً من الحروف المفتتحة بها سورة البقرة يعنى : الم ، أو وهو تصحيف عن « الإعلام » وعلى كل حال فقد بطل العمل بهذه العادة فى القيروان وفى بقية الديار الإفريقية عموماً ولا ندرى إن كانت جارية فى غيرها مما أثبته الأستاذ حسن حسنى عبد الوهاب . ونحن لا نوافقه على ذلك ولعلها الإغلام نسبة إلى الغلام ، أو الاخمار كما وردت فى رسالة القابسى .

(٢) قرأناها فى رسالة القابسى يتخايرون ، وهذه القراءة أليق .

قلت : فيأذن للصبي أن يكتب إلى أحد كتاباً ؟ قال لا بأس به وهذا مما يخرّج الصبي إذا كتب الرسائل ، وينبغي أن يعلمهم الحساب ، وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه ، وكذلك الشعر ، والغريب ، والعربية ، والخط وجميع النحو ، وهو فى ذلك متطوع .

وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له ، والشكل ، والهجاء والخط الحسن ، والقراءة الحسنة ، والتوقيف ، والترتيل ، يلزمه ذلك . ولا بأس أن يعلمهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارها ، وليس ذلك بواجب عليه .

ويلزمه أن يعلمهم ما علم من القراءة الحسنة وهو مقرأ نافع ، ولا بأس أن أقرأهم لغيره إذا لم يكن مستبشعاً مثل(يُبشِرُكَ) و(ولْدُهُ) و(حرْمٌ على قرية)ولكن يقرئها (يبشّرك) و (ولَدُه)(وحَرامٌ علىقرية) وما أشبه هذا ، وكل ما قرأ به أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم .

وعلى المعلم أن يكسب الدِّرَّة والفلقة، وليس ذلك على الصبيان . وعليه كراء الحانوت وليس ذلكعلى الصبيان . وعليه أن يتفقدهم بالتعليم والعرض ويجعل لعرض القرآن وقتاً معلوماً مثل يوم الخميس وعشية الأربعاء ، ويأذن لهم فى يوم الجمعة ، وذلك سنة المعلمين منذ كانوا لم يُعب ذلك عليهم .

ولا بأس أن يعلمهم الخطب إن أرادوا ، ولا أرى أن يعلمهم ألحان القرآن لأن مالكاً قال : لا يجوز أن يقرأ القرآن بالألحان ، ولا أرى أن يعلمهم التحبير (١) لأن ذلكداعية إلى الغناء وهو مكروه ، وأن ينهى عن ذلك بأشد النهى . قال ، وقال سحنون : ولقد سئل مالك عن هذه المجالس

(١) التحبير والحبرة فى اللغة كل نغمة حسنة محسنة (تاج العروس) وفى حديث أبى موسى . لو علمت أنك تسمع لقراءتى لحبرتها لك تحبيراً ، يريد تحسين الصوت وتحزينه (النهاية لابن الأثير ج ١ ص ٢٢٦) [تعليق الاستاذ حسن حسنى عبد الوهاب ، وقراءتنا لهذه اللفظة التحبير، والتحبيرة الذين يقرأون القرآن بألحان].

التي يجتمع فيها للقراءة ، فقال : بدعة ، وأرى للوالى أن ينهاهم عن ذلك ويحسن أدبهم .

وليعلمهم الأدب فانه من الواجب لله عليه النصيحة وحفظهم ورعايتهم .

وليجعل الكتاب من الضحى إلى وقت الانقلاب . ولا بأس أن يجعلهم يملى بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم ، وليتفقد إملاءهم . ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة ، حتى يحفظوها باعرابها وكتابتها . إلا أن يسهل له الآباء . فان لم يكن لهم آباء وكان لهم أولياء أو وصى ، فان كان دفع أجر المعلم من غير مال الصبي يعطى الأجرة ، لم يجز أن يسهل للمعلم أن يخرجه من السورة حتى يحفظها كما علمت ، وكذلك إن كان الأب يعطى من مال الصبي ، قال وأرى ما يلزم الصبي من مؤنة المعلم فى ماله إن كان له مال بمنزلة كسوته ونفقته .

قلت : فالصبي يدخل عند المعلم وقد قارب الختمة هل له أن يقضى له بالختمة وقد ترك الأول أن يطالبه ؟ فقال : إن كان أخذ عنه من الموضع الذى لا يلزمه الختمة للأول أن لو قام مثل أكثر من الثلث من « يونس » و « هود » ونحو ذلك فالختمة لازمة له ، لأن الأول حينئذ لو قام لم يقض له بشىء ، وأما إن كان دخوله عنده فى وقت لو قام عليه الأول لزمته الختمة لم يقض للداخل عنده بشىء ، وأستحسن إن تطوع لهذا بشىء استحساناً ، وليس بقياس .

قلت : أرايت لو أن والده أخرجه وقال : لا نختم عندك وقد قارب الختمة ، وإنما كانت الأجرة على شهر ؟ فقال : أقضى عليه بالختمة ثم لا أبالى أأخرجه أم تركه . قلت فما يقول إن قال : ابنى لايعلم القرآن ، هل تجب عليه الختمة ؟ فقال : إن أقرأ الصبي القرآن فى المصحف وعرف حروفه وأقام إعرابه ، وجبت للمعلم الختمة . وإن لم يقرأه ظاهراً ، لأنه قل صبى يستظهر القرآن أول مرة . قلت : فاذا كان أخطأ فى قراءة المصحف ؟ فقال : إن كان الشىء اليسير ، والغالب عليه المعرفة : فلا بأس .

قال سحنون : ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان فى حوائجه ، وينبغى

للمعلم أن يأمرهم بالصلاة إذا كانوا بنى سبع سنين ويضربهم عليها إذا كانوا بنى عشر . وكذلك قال مالك ، حدثنا عنه عبد الرحمن قال : قال مالك : يضربون عليها بنو عشر ويفرق بينهم فى المضاجع ؛ قلت : الذكور والإناث ؟ قال نعم .

قال سحنون : ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم ، وعدد ركوعها وسجودها والقراءة فيها والتكبير وكيف الجلوس والإحرام والسلام ، وما يلزمهم فى الصلاة والتشهد والقنوت فى الصبح ، فانه من سُنَّة الصلاة ومن واجب حقها الذى لم يزل رسول الله صلى الله عليه وسلم عليها ، حتى تبضه الله تعالى صلوات الله عليه ورحمته وبركاته . ثم الأئمة بعده على ذلك لم يعلم أحد منهم ترك القنوت فى الفجر رغبة عنه ، وهم الراشدون والمهديون أبو بكر وعمر وعثمان وعلى ، كلهم على ذلك ؛ ومن تبعهم رضى الله عنهم أجمعين .

وليتعاهدهم بتعليم الدعاء ليرغبوا إلى الله ، ويعرفهم عظمته وجلاله ، ليكبروا على ذلك ، وإذا أجدب الناس واستسقى بهم الإمام فأحب المعلم أن يخرج بهم من يعرف الصلاة منهم ؛ وليبتهلوا إلى الله بالدعاء ، ويرغبوا إليه ، فانه بلغنى أن قوم يونس صلى الله على نبينا وعليه : لما عاينوا العذاب خرجوا بصبيانهم فتضرعوا إلى الله بهم .

وينبغى أن يعلمهم سنن الصلاة مثل ركعتى الفجر والوتر وصلاة العيدين والاستسقاء والخسوف ، حتى يعلمهم دينهم الذى نعبد الله به ، وسُنَّة نبيهم صلى الله عليه وسلم . قال : ولا يجوز للمعلم أن يعلم أولاد النصارى القرآن ولا الكتاب .

قال : وقال مالك : ولا بأس أن يكتب المعلم الكتاب على غير وضوء ، ولا بأس على الصبى إذا لم يبلغ الحلم : أن يقرأ فى اللوح على غير وضوء ، إذا كان يتعلم ؛ وكذلك المعلم . ولا يمس الصبى المصحف إلا على وضوء ،

وليأمرهم بذلك حتى يتعلموه . قال : وليتعلموا الصلاة على الجنائز والدعاء عليها فانه من دينهم ، وليجعلهم بالسواء فى التعليم ، الشريف والوضيع ، وإلا كان خائناً . وسئل مالك عن تعليم الصبيان فى المسجد ، قال : لا أرى ذلك يجوز لأنهم لا يتحفظون من النجاسة ولم ينصب المسجد للتعليم قال مالك ولا أرى أن ينام فى المسجد ولا يؤكل فيه إلا من ضرورة ، ولا يجد بدا منه مثل : الغريب والمسافر والمحتاج الذى لا يجد موضعاً .

قال محمد : وحدثنى سحنون ، عن عبد الله بن نافع ، قال سمعت مالكاً يقول : لا أرى لأحد أن يقرأ القرآن وهو مار على الطريق إلا أن يكون متعلماً . ولا أرى أن يقرأ فى الحمام .

قال مالك : وإذا مر المعلم بسجدة وهو يقرؤها عليه الصبى ، فليس عليه أن يسجد ، لأن الصبى ليس بامام ، إلا أن يكون بالغاً ، فلا بأس أن يسجدها ، فان تركها فلا شىء عليه لأنها ليست بواجبة . وكذلك إذا قرأها هو ، فان شاء سجد ، وإن شاء ترك : ألا ترى أن عمراً قرأها مرة على المنبر ، فنزل فسجد ، ثم قرأها مرة أخرى ، فلم يسجد فقال : إنها لم تكتب علينا .

قال مالك : وكذلك المرأة إذا قرأت السجدة على الرجل ، لم يسجد الرجل معها ، لأنها ليست بامام . وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم للذى قرأ عليه : كنت إماماً ، فلو سجدت سجدت معك .

قال سحنون : وأكره للمعلم أن يعلم الجوارى ويخلطهن مع الغلمان ، لأن ذلك فساد لهم .

وسئل سحنون عن المعلم أيأخذ الصبيان بقول بعضهم على بعض فى الأذى ؟ فقال : ما أرى هذا من ناحية الحكم ، وإنما على المؤدب أن يؤدبهم إذا آذى بعضهم بعضاً ، وذلك عندى إذا استفاض علم الأذى من الجماعة منهم ، أو كان الاعتراف ، إلا أن يكونوا صبياناً قد عرفهم بالصدق فيقبل قولهم ويعاقب على ذلك ، ولا يجاوز فى الأدب كما أعلمتك ، ويأمرهم بالكف عن الأذى ، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض ، وليس هو من ناحية القضاء . وكذلك

وكذلك سمعت من غير واحد من أصحابنا ، وقد أجيزت شهادتهم فى القتل والجراح فكيف بهذا ؟ والله أعلم .

ما جاء فى إجارة المعلم ومتى تجب

قال محمد : وكتب شجرة بن عيسى إلى سحنون يسأله عن المعلم يستأجر على صبيان يعلمهم فيمرض أحد الصبيان أو يريد أبوه أن يخرج به إلى سفر أو غيره . فقال : إذا استؤجر سنة معلومة فقد لزمت آباءهم الإجارة خرجوا أو أقاموا . وإنما تكون الإجارة ها هنا تقضى على حال الصبيان لأن منهم الخفيف والثقيل ، وقد يكون الصبي له المؤنة فى تعليمه ومنهم من لا مؤنة على المعلم فيه ، ففى هذا ينظر .

قال : وقال سحنون : انتقض ما ينوب أباه من إجارة فى باقى الشرط ولا يلزمه ذلك ، وكذلك إن مات الأب انتقض ما بقى من الإجارة وكان ما بقى فى مال الصبي ، قال محمد : مثل الرضاع إذا استأجر الرجل لولده من يرضعه ثم مات الأب أو الصبي ، فان عبد الرحمن روى عن مالك : أن الإجارة تنتقض ، ويكون ما بقى فى مال الصبي إن كان له مال ، ويكون ذلك موروثاً عن الميت ، وإن مات الصبي أخذ الأب باقى الإجارة ، وروى أشهب عن مالك أن تلك العطية نفذت للصبي ، فان مات الأب كانت للصبي ، وإن مات الصبي كان ما بقى موروثاً عن الصبي كأنه ماله ، وكذلك أجرة المعلم مثل هذا ، والله أعلم . قال محمد : وهذا قولي ، وهو القياس .

قال سحنون : وقد سئل بعض علماء الحجاز — منهم ابن دينار وغيره — أن يستأجر المعلم الجماعة وأن يفرض على كل ولد ما ينوبه ، فقال يجوز إذا تراضى بذلك الآباء لأن هذا ضرورة ولابد للناس منه ، وهو أشبه . وقال : وهو بمنزلة ما لو استأجر رجل عبدين من رجلين ، لكل واحد عبد ، وإنما ذلك بمنزلة البيع ؛ وعبد الرحمن لا يجوز هذه الإجارة ، لأنه لا يجوز ذلك فى البيع : والله أعلم .

قال : ولا بأس للمعلم أن يشترى لنفسه ما يصلحه من حوائجه إذا لم يجد

من يكفيه . ولا بأس أن ينظر فى العلم فى الأوقات التى يستغنى الصبيان عنه ، مثل أن يصيروا إلى الكتاب وإملاء بعضهم على بعض ، إذا كان ذلك منفعة لهم ، فان هذا قد سهل فيه بعض أصحابنا .

وسئل مالك عن المعلم يجعل للصبيان عريفاً ، فقال : إن كان مثله فى نفاذه ، فقد سهل فى ذلك إذا كان للصبى فى ذلك منفعة . وسمعته يقول : تنازع المغيرة ابن شعبة وابن دينار — وكلاهما من علماء الحجاز — عن صبى يختم القرآن عند المعلم فيقول الأب : إنه لا يحفظ ، فقال المغيرة : إذا كان أخذ القرآن كله عنده وقرأه الصبى كله نظراً فى المصحف وأقام حروفه ، فان أخطأ منه اليسير الذى لا بدمنه مثل الحروف ونحوها ، فقد وجبت للمعلم الختمة ، وهو على الموسع قدره وعلى المقتر قدره ، وهو الذى أحفظ من قول مالك .

وقال ابن دينار : سمعت مالكاً يقول : تجب للمعلم الختمة على قدر يسر الرجل وعسره ، يجتهد فى ذلك ولىّ النظر للمسلمين .

وأرى أنه إذا تنازع الأب والمعلم فى الصبى ، أنه لا يعلم القرآن ، فانه إذا قرأ منه نظراً من الموضع الذى لو كان أخذه عنده مفرداً وجبت له الختمة ، قضيت له بها ، ولا أبالى ألا يقرأ غير ذلك ، لأنه لو لم يأخذه عنده ، لم يسأل هذا المعلم عنه . وأجمعوا جميعاً على أنه إذا أخذ عنده الثلث إلى سورة البقرة أن الختمة واجبة ، إذا عرف أن يقرأه كما وصفت لك ، ولا يسأل عن غير ذلك مما لم يكن أخذه عنده .

وسئل عن المعلم يستأجر على تعليم الصبيان فيموت ، فقال : إذا مات انفسخت الإجارة ، وكذلك إذا مات أحد الصبيان انفسخ من الإجارة بقدر ما بقى من إجارة مثل الصبى ، وقد قيل إن الإجارة لا تنفسخ . وأن على المعلم فيما له مقاصة فى التعليم ، وعلى أب الصبى أن يأتى بمن يعلمه المعلم تمام السنة ، وإلا كانت له الإجارة كاملة .

قال محمد : الأول كلام عبد الرحمن وعليه العمل ، وإنما ذلك بمنزلة الرايحلة بعينها ، إذا هلكت انفسخ الكراء ولا يجوز أن يأتى بمثلها ، ولا يشترط عليه ذلك : والله أعلم .

وسمعته يقول : قال أصحابنا جميعاً — مالك والمغيرة وغيرهما — تجب للمعلم الختمة ولو استؤجر شهراً شهراً أو على تعليم القرآن بأجر معلوم ولا يجب له غير ذلك . وقالوا : إذا استظهر الصبي القرآن كله كان له أكثر فى العطية للمعلم ممن إذا قرأه نظراً ، وإذا لم يتهجَّ الصبي ما يملى عليه ، ولا يفهم حروف القرآن لم يعط للمعلم شيئاً ، وأدب المعلم ومنع من التعليم إذا عُرف بهذا ، وظهر تفريطه .

ما جاء فى إجارة المصحف وكتب الفقة وماشابهها

قال سحنون : قلت لابن القاسم : أرأيت المصحف أيصح أن يستأجر ليقرأ فيه ؟ فقال : لا بأس به لأن مالكاً قال : لا بأس ببيعه . ابن وهب عن ابن لهيعة ويحيى بن أيوب عن عمارة بن عرفة عن ربيعة قال : لا بأس ببيع المصحف ، وإنما يباع الحبر والورق والعمل .

ابن وهب عن عبد الجبار بن عمر أن ابن مصيح كان يكتب المصاحف فى ذلك الزمان ويبيعها . أحسبه قال فى زمن عثمان بن عفان رضى الله تعالى عنه ولا ينكر عليه أحد ؛ ولا رأيت أحداً بالمدينة ينكر ذلك . قال : وكلهم لا يرون به بأساً .

قال : ولا أرى أن تجوز إجارة كتب الفقه لأن مالكاً كره بيعها ، لأن فيه اختلف العلماء : قوم يجيزون ما يبطل قوم . قلت : فقد أجزتم إجارة الحر وهو لا يحل بيعه ، فكيف لا تجيزون إجارة كتب الفقه ؟ فقال : لأن الإجارة فى الحر معلومة : خدمته تملك . وإنما فى كتب الفقه القراءة ، والقراءة لا تملك .

قال محمد : لا أرى بأساً بإجارتها وبيعها إذا علم من استأجرها واشتراها :

قال محمد : لا بأس أن يستأجر الرجل المعلم على أن يعلم أولاده القرآن ؛

بأجرة إلى أجل معلوم ، أو كل شهر . وكذلك نصف القرآن أو ربعه أو ما سُمِّيا منه . قال : وإذا استأجرالرجل معلماً على صبيان معلومين ، جاز للمعلم أن يعلم معهم غيرهم إذا كان لا يشغله ذلك على تعليم هؤلاء الذين استؤجر لهم . قال : وإذا استؤجر المعلم على صبيان معلمين سنة ، فعلى أولياء الصبيان كراء موضع المعلم . وإذا قيل للمعلم علّم هذا الوصيف ولك نصفه لم يجز ذلك . قال : وإذا أدب المعلم الصبي الذى يجوز له فأخطأ ، ففقأ عينه ، أو أصابه فقتله ، كانت على المعلم الكفارة فى القتل ، والدية على العاقلة إذا جاوز الأدب ، وإذا لم يجاوز الأدب ، وفعل ما يجوز له ، فلا دية عليه وإنما يضمن العاقلة من ذلك ما يبلغ الثلث . وما لم يبلغ الثلث ففى ماله .

قال : ولا بأس بالرجل يستأجر الرجل أن يعلم ولده الخط والهجاء ، وقد كان النبى صلى الله عليه وسلم يفادى بالرجل يعلم الخط . قال : ولا أرى أن يجوز بيع كتب الشعر ولا النحو ولا أشباه ذلك ، ولا يجوز إجارة من يعلم ذلك . قال مالك : ولا أرى إجارة من يعلم الفقه والفرائض . قال : وقال سحنون . وإذا ضرب المعلم الصبى بما يجوز له أن يضرب به إذا كان مثله يقوى على مثل ذلك فمات أو أصابه بلاء ، لم يكن على المعلم شيء غير الكفارة إنْ مات ، وإن جاوز الأدب ضمن الدية فى ماله مع الأدب ، وقد قيل على العاقلة مع الكفارة . فإن جاوز الأدب فرض الصبى من ذلك فمات . فان كان جاوز ما يعلم أنه أراد به القتل أقسموا وقتلوه به الأولياء ، وإن كان لم يجاوز ما يرى أنه أراد به القتل إلا على وجه الأدب ، إلا أنه جهل الأدب ، أقسم واستحقوا الدية قبل العاقلة ، وعليه هو الكفارة . فان كان المعلم لم يل الفعل وإنما وليه غيره ، كان الأمر على ما فسرت لك ، ولا شيء على المأمور ؛ وإن كان بالغاً ، فمن أصحابنا من رأى الدية على عاقلة وعليه الكفارة ، ومنهم من رأى الدية على عاقلة المعلم ، وعلى الفاعل الكفارة . والله أعلم : قال : وسمعت سحنون يقول : لا أرى للمعلم أن يعلم أبا جاد وأرى أن يتقدم

للمعلمين فى ذلك ؛ وقد سمعت حفص بن غياث يحدث أن أبا جاد أسماء ألفوها على ألسنة العرب فى الجاهلية فكتبوها : قال : وسمعت بعض أهل العلم يزعم أنها أسماء ولد سابور ملك فارس أمر العرب الذين كانوا فى طاعته أن يكتبوها ، فلا أرى لأحد أن يكتبها ، فان ذلك حرام ؛ وقد أخبرنى سحنون بن سعيد ، عن عبد الله بن وهب ، عن يحى بن أيوب ، عن عبد الله ابن طاوس ، عن أبيه ، عن ابن عباس رضى الله عنه قال : قوم ينظرون فى النجوم يكتبون « أبا جاد » أولئك لا خلاق لهم .

قال : وسئل مالك عن معلم ضرب صبياً ففقأ عينه ، أو كسر يده فقال : إن ضرب بالدرة على الأدب وأصابه بعودها فكسر يده ، أو فقأ عينه ، فالدية على العاقلة إذا عمل ما يجوز له ، فان مات الصبى فالدية على العاقلة بقسامة وعليه الكفارة . وإن ضربه باللوح أو بعصا فقتله فعليه القصاص ، لأنه لم يؤذن له أن يضربه بعصا ولا بلوح .

قلت : روى بعض أهل الأندلس أنه لا بأس بالإجارة على تعليم الفقه والفرائض والشعر والنحو وهو مثل القرآن ، فقال : كره ذلك مالك وأصحابنا. وكيف يشبه القرآن والقرآن له غاية ينتهى إليها ، وما ذكرت ليس له غاية ينتهى إليها ، فهذا مجهول ، والفقه والعلم أمر قد اختلف فيه ، والقرآن هو الحق الذى لا شك فيه . والفقه لا يستظهر مثل القرآن فهو لا يشبهه ، ولا غاية له ، ولا أمد ينتهى إليه .

. . .

كمل كتاب « آداب المعلمين » محمد بن سحنون عن أبيه رضى الله عنهما

كتبه لنفسه عبيد الله ، الراجى سعة فضل الله ورحمته ، محمد ابن محمد ابن محمد بن أحمد البرى المرادى غفر الله له ولوالديه .

القابسي

هو أبو الحسن على بن محمد بن خلف المعـافرى القروى المعروف بابن القابسي ، ويقال إنه على بن محمد بن خلف ، الإمام أبو الحسن المعافرى القروى القابسي المالكى .

ويقال إن أصل بلدته « المعافرين » وهى قرية بالقرب من قابس . وقد اشتهر فى الكتب بالقابسي نسبة إلى قابس القريبة من القيروان وهى بلد بالمغرب بين طرابلس الغرب وسفاقس . وقد ولد القابسي عام ٣٢٤ هـ الموافق ٩٣٥ م

وكان القابسي عالماً عاملا ، جمع العلم والعبادة ، والورع والزهد ، والإشفاق والخشية ، ورقة القلب ، ونزاهة النفس ، ومحبة الفقراء ، حافظاً لكتاب الله ومعانيه وأحكامه ...

وقد ألف القابسي الكثير من الكتب وإن كان الرأى الغالب أنها تسعة هى :

- كتاب الممهد فى الفقه وأحكام الديانة .
- كتاب المبعد من شبه التأويل .
- كتاب المنبه للفطن عن غوائل الفتن .
- الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين والمعلمين .
- كتاب الاعتقادات .
- كتاب مناسك الحج .
- كتاب ملخص الموطأ .
- الرسالة الناصرية فى الرد على البكرية .
- كتاب الذكر والدعاء .

ويهمنا فى المقام الأول مما كتب القابسي رسالته عن أحوال المتعلمين والمعلمين وهى تبحث فى شئون التعليم الخاصة بالصبيان فقط . وهو يتكلم

أيضاً عن الكُتّاب حيث يتعلم الصبية ، ولكنه لم يحدد بالضبط متى يلتحق الصبيان بالكتاب ومتى يتخرجون فيه . ولم يتعرض القابسى للتعليم فيما قبل مرحلة الكتاب أو بعدها .

وقد قصر القابسى غرض التعليم على الجانب الدينى ، ويظهر أن ما كتبه عن التعليم فى الكتاتيب وللصبيان فقط كان يحتم التركيز أساساً على الدين والقراءة والكتابة (وهما فى خدمة التعليم الدينى) . إذ رأى القابسى أن البواعث يجب أن تكون دينية فيتبع الفرد ما جاء عن الله والرسول . وهنا يظهر وجوب وأهمية التعليم لأن يبصر المسلمين بأسباب الدوافع المحركة للإرادة على اختيار الأفعال . ولابد أن ينتهى الأمر بالفرد إذا استغرق فى الحياة الدينية ، أن يتصور منازعه صادرة عن الدين ، وأن يوزع أعماله بين الحلال والحرام ويفرق بينهما . فاذا بدأ الصبى الصغير حفظ القرآن ومعرفة تعاليم الدين ، اختلطت هذه التعاليم بشخصيته كلما نما وبلغ مبلغ الرجولة ، فتتحد البواعث الدينية فى نفسه مع الزمن مع البواعث الشخصية . فرجع البواعث إلى الدين ، وإلى القرآن .

بل أن القابسى نشد من الأخلاق الغاية الدينية . والسعادة فى الدار الآخرة وهو فى نفس الوقت لا يرى بأساً فى طلب غايات دنيوية ، لأن الدين أقرها . ومن الغايات الدنيوية التى يحققها الوالد من تعليم ابنه ، أن يكون به سعيداً ، أو كما يقول القابسى : « فمن رغب إلى ربه أن يجعل له من ذريته قرة عين ، لم يبخل على ولده بما ينفق عليه فى تعليمه القرآن » . أما الغاية الأصلية فهى رضا الله : « فلعل الوالد إذا أنفق ماله عليه فى تعليمه القرآن ، أن يكون من السابقين بالخيرات باذن الله » .

ويطلب القابسى العلم بالفضائل أولا كهاد للسلوك الخلقى القويم ، ويرى أن يستمد هذا العلم من القرآن الكريم والسنة ، وكلاهما غنى بالفضائل ومكارم الأخلاق .. وينتظر من الصبيان السلوك القويم فاذا حاد أحدهم عن جادة الصواب فى القول أو الفعل فيخضع لعقوبة الضرب . ولكن القابسى أحاط

الضرب بسياج من الشروط حتى لا تخرج من الزجر والإصلاح إلى التشفى والانتقام ، فيقول :

١ — ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب .

٢ — أن يوقع المعلم الضرب « بقدر الاستئهال الواجب فى ذلك الجرم » .

٣ — أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث ، ويستأذن القائم بأم الصبي فى الزيادة إلى عشر ضربات .

٤ — أن يزداد على العشر ضربات إذا كان الصبي « يناهز الاحتلام ، سيء الرعية ، غليظ الخلق ، لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه » .

٥ — أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه ، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الصبيان « الذين تجرى بينهم الحمية والمنازعة » .

٦ — أن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المضر .

٧ — أن مكان الضرب فى الرجلين « فهو آمن وأحمل للألم فى سلامة » . وليتجنب رأس الصبي أو وجهه ، إذ قد يوهن الدماغ أو تطرف العين .

٨ — أن آلة الضرب هى الدرة أو الفلقة ، « وينبغى أن يكون عود الدرة رطباً مأموناً » .

فالعقاب للزجر لا للانتقام وهو ممزوج بالعطف ؛ إذ ينزل القابسى المعلم من الصبيان منزلة الوالد ، فهو يوجه ويزجر ويعاقب فى تعاطف حتى يأخذ بيد الصبيان إلى طريق الخير ، وهو طريق لا يدرك بالبديهة ولكن بالرياضة والتعليم .

أما عن المنهج الذى يتعلمه الصبيان ، ففى رأى القابسى أن القرآن أول ما ينبغى أن يدرسوه ، بل هو المحور الذى يدور عليه التعليم فى الكتاتيب . والقرآن مرجع العبادات ومصدر الخلق الكريم ، وله فضائل عديدة ، فيقول النبى عليه السلام « خيركم من تعلم القرآن وعلمه » . ويشترط القابسى فى تعلم القرآن حسن الترتيل ، وجودة القراءة ، وصحة الوقف ، والأخذ عن

مقرىء حسن ؛ ثم هو ينصح بقراءة نافع .

ويرى القابسى أن تعليم الصلاة فرض عين بل « ينبغى أن يعلمهم سنن الصلاة ؛ حتى يعلمهم دينهم : الذى هو تعبدهم الله عز وجل وسنة نبيهم » .

ثم يتعلم الصبيان اللغة العربية لفهم معانى القرآن والنحو لإعراب الكلمات إعراباً صحيحاً حتى يميز الصبيان المعانى ويعرفوا أغراض المتكلمين . فالنحو والعربية والخط من « معانى التقوية على القرآن : وتعليمها واجب على المعلم ، كما نقل القابسى عن ابن سحنون : « إنه ينبغى أن يعلمهم إعراب القرآن ، ذلك لازم له ، والشكل والهجاء والخط الحسن » .

وكانت هذه هى العلوم الإجبارية أما الاختيارية فهى الحساب والشعر وأيام العرب وما أشبه ذلك من علم الرجال وذوى المروءات ، وجميع النحو والعربية .

وكان القابسى يعتبر الأسبوع وحدة تعليم من صباح السبت إلى عصر الخميس ، يراقب فيها المعلم أعمال الصبيان ، ويقف عند آخر الأسبوع وقفة قصيرة ليرى مبلغ ما حصلوا (١) . ويدرس الصبى خلال الأسبوع القرآن والكتابة وسائر العلوم الأخرى . وتوزع هذه العلوم فى اليوم المدرسى على النحو التالى :

(أ) القرآن فى أول النهار حتى الضحى .

(ب) يتعلم الصبيان الكتابة من الضحى حتى الظهر .

(ج) يذهب الصبيان إلى بيوتهم لتناول طعام الغذاء ويعودون إلى الكتاب بعد صلاة الظهر .

(د) تدرس بقية العلوم كالنحو والعربية والشعر وأيام العرب والحساب من بعد الظهر إلى آخر اليوم المدرسى أى بعد العصر .

(١) أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام ص : ١٨٣ - ١٨٤ . ج

بسم الله الرحمن الرحيم

من الجزء الثالث من الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين

قال أبو الحسن على بن محمد بن خلف « المعروف » المعافرى القابسى الفقيه القيروانى

ذكر ما أراد بيانه من سياسة معلم الصبيان (١)

وقيامه عليهم ، وعدله فيهم ، ورفقه بهم ، وهل يستعين بهم فيما بينهم ، أو لنفسه ، وهل يوليهم غيره إن احتاج إلى ذلك ، وهل يشتغل مع غيره معهم أو يشتغل له ، وكيف يرتب لهم أوقاتهم لدرسهم ، وكتابتهم ، وكيف محوهم ألواحهم ، وأكتافهم ، وأوقات بطالتهم لراحاتهم ، وحد أدبه إياهم ، وعلى من الآلة التى بها يؤدبهم ، والمكان الذى فيه يعلمهم : وهل يكون ذلك فى مسجد ، وهل يشترك معلمان أو أكثر ، وهل يدرس الصبيان فى حزب واحد مجتمعين ، وهل يمسون المصحف وهم على غير طهر ، ويعملون الوضوء لمس المصحف ، ويصلون فى جماعة يؤمهم أحدهم .

قال أبو الحسن : قد تقدم من بيان (٥٣ - أ) ما خبره (٢) الشرط لمعلم الصبيان على آبائهم من إجارتهم ؛ وما على المعلمين أن يعلموه الصبيان ، وما لا ينبغى أن يعلموه لهم ما فيه الكفاية . فالواجب على المعلم الاجتهاد حتى يوفى ما يجب عليه للصبيان ، فان وفى ذلك يطيب له ما يأخذه على التعليم بشرط . وليعلم أنه إن فرط فى وفاء ما عليه ، أنه لا يجب له ولا يطيب له ما يأخذ من ذلك ، لأن الذين أجازوا له شرط الإجارة ، بينوا له ما يجب عليه . فان خالف ما بينوا له لم يطيبوا له ما أخذ بشرطه . فليس نجد إلى من يستند من العلماء فى جواز ما فعل من التفريط ، لما فى الأخذ على تعليم القرآن من الخلاف الذى قدمنا التعريض به ، وبعد . فان التزامه لما التزم من هذا يدخل فى العقود التى أمر الله سبحانه بوفائها ، ونظره فيمن التزم له من الصبيان رعاية يدخل بها فى قول الرسول صلى الله عليه وسلم : (٥٣ - ب) كلكم راع

(١) النص والشرح من أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام

(٢) فى صحيح البخارى .

وكل راع مسئول عن رعيته (١) . وليعلم أنه إن قام فيهم بالواجب عليه لهم ونصح لهم ، ووفاهم كما ينبغى أنه يدخل فى معنى قول الرسول عليه السلام : أيما مملوك أدى حق مواليه ، وحق ربه ، فله أجران (٢) . لأن المملوك استأهل ذلك بما وفى به مما وجب عليه لمالكه . هذا وليعلم الملتزم الصبيان إنما استأهل ذلك بما زفى به ما وجب لهم عليه ، بشرطه أخذ الإجارة عليهم ؛ قد ملكوا منافعه وتصرفاته حتى يستوفوا واجبهم ، وكان لمن وفاهم ذلك تأدية لحقهم الواجب لهم عليه ، ولحق ربه فيما أمره به من أداء ما عليه لهم ، فى المعنى الذى استأهل به المملوك أجرين . وكذلك كل أجير ملكت عليه منافعه ، لأن المؤدى لما عليه طيبة بذلك نفسه من المحسنين . وقال الله سبحانه وتعالى : (إنا لا نضيع أجر من (٥٤ — ١ أحسن عملا (٣)) .

ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقاً ، فانه قد جاء عن عائشة أم المؤمنين رضى الله عنها ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، قال : اللهم «من» ولى من أمر أمتى شيئاً فرفق بهم فيه فارفق به (٣) . وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : إن الله يحب الرفق فى الأمر كله ، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء (٤) .

قال أبو الحسن : فقولك هل يستحب للمعلم التشديد على الصبيان ؛ أو ترى أن يرفق بهم ولا يكون عبوساً ، لأن الأطفال كما علمت تدخل فى هذه الوصية المتقدمة ، ولكن إذا أحسن المعلم القيام ، وعنى بالرعاية ، وضع الأمور مواضعها ، لأنه هو المأخوذ بأدبهم ، والناظر فى زجرهم عما لا يصلح لهم ، والقائم باكراههم على مثل منافعهم ، فهو يسوسهم فى كل ذلك بما ينفعهم ، ولا يخرجهم ذلك من حسن رفقه بهم ، ولا من رحمته إياهم (٥٤ — ب)

(١) فى صحيح البخارى ،

(٢) سورة الكهف بنص آية ٣٠ :

(٣) فى صحيح البخارى

(٤) فى صحيح البخارى

فانما هو لهم عوض من آبائهم . فكونه عبوساً أبداً من الفظاظة الممقوتة ، ويستأنس الصبيان بها فيجرئون عليه، ولكنه إذ استعملها عند استئهالهم الأدب ، صارت دلالة على وقوع الأدب بهم ، فلم يأنسوا إليها ، فيكون فيها إذا استعملت أدباً لهم فى بعض الأحايين دون الضرب ، وفى بعض الأحايين ، يوقع الضرب معها ، بقدر الاستئهال الواجب فى ذلك الجرم . ولكن ينبغى له ألا يتبسط إليهم تبسط الاستئناس فى غير تقبض موحش فى كل الأحايين ، ولا يضاحك أحداً منهم على حال، ولا يبتسم فى وجهه، وإن أرضاه وأرجاه(١) على ما يجب ، ولكنه لا يغضب عليه فيوحشه إذا كان محسناً .

وإذا استأهل الضرب فاعلم أن الضرب من واحدة إلى ثلاث ، فليستعمل اجتهاده لئلا يزيد فى (٥٥ - أ) رتبة فوق استئهالها . وهذا هو أدبه إذا فرط ، فتثاقل عن الإقبال على المعلم ، فتباطأ فى حفظه ، أو أكثر الخطأ فى حزبه ، أو فى كتابة لوحه ، من نقص حروفه ، وسوء تهجيه ، وقبح شكله ، وغلطه فى نقطه ، فنبه مرة بعد مرة ، فأكثر التغافل ولم يغن فيه العذل ، والتقريع بالكلام ، الذى فيه التواعد من غير شتم ولا سب لعرض ، كقول من لا يعرف لأطفال المؤمنين حقاً فيقول : يا مسخ، يا قرد . فلا يفعل هذا ولا ما كان مثله فى القبح ، فان قلت له واحدة ، فلتستغفر الله منها ولتنته عن معاودتها . وإنما تجرى الألفاظ القبيحة من لسان التقى تمكن الغضب من نفسه ، وليس هذا مكان الغضب . وقد نهى الرسول عليه السلام أن يقضى القاضى وهو غضبان . وأمر عمر بن عبد العزيز - (٥٥ - ب) رحمه الله عليه - بضرب إنسان، فلما أقيم للضرب قال : اتركوه . فقيل له فى ذلك فقال : وجدت فى نفسى عليه غضباً ، فكرهت أن أضربه وأنا غضبان . قال أبو الحسن : كذا ينبغى لمعلم الأطفال أن يراعى منهم حتى يخلص أدبهم لمنافعهم ، وليس لمعلمهم فى ذلك شفاء من غضبه ، ولا شىء يريح قلبه من غيظه . فان ذلك إن أصابه فانما ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه ، وهذا ليس من العدل . فان اكتسب

---

(١) كذا بالأصل .

الصبي جرماً من أذى ، ولعب ، وهروب من الكتاب ، وإدمان البطالة فينبغي للمعلم أن يستشير أباه ، أو وصيه إن كان يتيما ، ويعلمه إذا كان يستأهل من الأدب فوق الثلاث ، فتكون الزيادة على ما يوجبه التقصير فى التعلم عن إذن القائم بأمر (٥٦ — ب) هذا الصبي ؛ ثم يراد على الثلاث ما بينه وبين العشر ، إذا كان الصبي يطيق ذلك . وصفة الضرب هو ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع ، أو الوهن المضر . وربما كان من صبيان المعلم من يناهز الاحتلام ، ويكون سيء الرعية (١) ، غليظ الخلق ، لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه ، ويرى للزيادة عليه مكاناً ، وفيه محتمل مأمون ، فلا بأس — إن شاء الله — من الزيادة على العشر ضربات ، والله يعلم المفسد من المصلح . وإنما هي أعراض المسلمين وأبشارهم فلا يتهاون بنيلها بغير الحق الواجب ؛ وليلِ أدبهم بنفسه ، فقد أحب سحنون ألا يولى أحداً من الصبيان الضرب . قال أبو الحسن : ونعم ما أحب سحنون من ذلك ، من قبل أن الصبيان تجرى بينهم الحمية والمنازعة ، فقد (٥٦ — ب) يتجاوز الصبى المطيق فما يؤلم المضروب . فان أمن المعلم التقى من ذلك ، وعلم أن المتولى للضرب لا يتجاوز فيه ، وسعه ذلك إن كان له عذر فى تخلفه عن ولاية ذلك بنفسه . وليتجنب أن يضرب رأس الصبي أو وجهه ، فان سحنون قال فيه : لا يجوز له أن يضربه فيهما ، وضرر الضرب فيهما بين ، قد يوهن الدماغ ، أو تطرف العين أو يؤثر أثراً قبيحاً ، فليجتنبا . فالضرب فى الرجلين آمن ، وأحمل للألم في سلامة .

ومن رفقه بالصبيان أن الصبي إذا أرسل وراءه ليتغذى فيأذن له ولا يمنعه من طعامه وشرابه ، ويأخذ عليه فى سرعة الرجوع إذا فرغ من طعامه .

ومن حقهم عليه أن يعدل بينهم فى التعليم ، ولا يفضل بعضهم على بعض ، وإن تفاضلوا فى الجعل ، وإن كان بعضهم يكرمه بالهدايا والأرفاق ، إلا أن (٥٧—ا) يفضل من أحب تفضيله فى ساعة راحاته ، بعد تفرغه من العدل بينهم . وذلك من قبل أن القليل الجعل إنما رضى أن يؤدى أداءه ذلك على إتمام

(١) الرعية أى التربية .

تعليم ولده ، كما شرط الرفيع الجعل . إلا أن يبين المعلم لآباء الصبيان أنه يفاضل بينهم على قدر ما يصل إليه من العطاء من كل واحد منهم ، فيرضوا له بذلك ، فيجوز له ، وعليه أن يفى بما التزم من قدر ذلك .

ومن صلاحهم ، ومن حسن النظر لهم ، ألا يخلط بين الذكران والإناث ، وقد قال سحنون : أكره للمعلم أن يعلم الجوارى ، ويخلطهن مع الغلمان ، لأن ذلك فساد لهن .

قال أبو الحسن : وإنه لينبغى للمعلم أن يحترس الصبيان بعضهم من بعض إذا كان فيهم من يخشى فساده ، يناهز الاحتلام ، أو يكون له جرأة .

وعليه كما قال سحنون : أن يتفقدهم بالتعليم (٥٧ — ب) والعرض ، ويجعل لعرض القرآن وقتاً معلوماً ، مثل عشية الأربعاء ويوم الخميس . قال : فينبغى له أن يجعل لهم وقتاً من النهار يعلمهم فيه الكتاب ، ويجعلهم يتخايرون(١) لأن ذلك مما يصلحهم ، ويخرجهم ويبيح لهم أدب بعضهم بعضاً ، ولا يجاوز ثلاثاً . ويجعل الكتاب ، ويعنى في كل يوم من الضحى إلى وقت الانقلاب .

ويأخذ عليهم ألا يؤذى بعضهم بعضاً ، فان شكا بعضهم أذى بعض ، فقد سئل سحنون عن المعلم يأخذ الصبيان بقول بعضهم على بعض فى الأذى قال : ما أرى هذا من ناحية الحكم ، وإنما على المعلم أن يؤدبهم إذا آذى بعضهم بعضاً . وذلك عندى إذا استفاض على الإيذاء من الجماعة منهم ، أو كان الاعتراف ، إلا أن يكونوا صبياناً قد عرفهم بالصدق فيقبل قولهم ، ويعاقب على ذلك ، ولا يجوز (٢) فى الأدب (٥٨ — أ) كما أعلمتك . قال أبو الحسن : يريد كما تقدم من واحدة إلى ثلاث ؛ فان استأهلوا الزيادة للأذى فعلى قدر شدة ذلك ، يريد من الثلاث إلى العشر ، ويأمرهم بالكف عن

---

(١) خاره على صاحبه خيراً فضله ، والخيار اسم من الاختيار ، وخايره فخاره خيراً كان منه (اللسان) وخايره فى حظ مخايرة غلبه ، وتخايروا فى الخط وغيره إلى حكم فخاره كان خيراً منه .

(٢) أى يتعدى .

الأذى ، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض ؛ وليس هو من ناحية القضية ، وكذلك سمعت من غير واحد من أصحابنا . وقد أجيزت شهادة الصبيان فى القتل والجراح ، فكيف هذا ؟ والله أعلم . قال أبو الحسن : وما يوجد فى الفصل الذى تقدم أسعد (١) به من كلام سحنون ، هذا وتعلم به أن على المعلم أن يتعاهدهم ، ويتحفظ منهم ، وينهاهم عن الربا ، فان باع بعضهم من بعض كسرة بزبيب ، أو زبيباً برمان ، أو تفاحاً بقثاء ، كما ذكرت ، فان أدرك ذلك بأيديهم ، رد كل واحد ما كان له ، وإن أفاتوه ، أعلم آباءهم بما صنعوا من ذلك فيكون غرم (٥٨ — ب) ما صار إلى كل واحد من الصبيان من صاحبه ، فى ماله إن كان له مال ، أو يتبعه به إن لم يكن له مال ، إذا وقع الاستقصاء فى ذلك . وإن كان إنما أسلم بعضهم إلى بعض طعاماً فى طعام ، فيغرم القابض مثل ما قبض ، أو قيمته إن لم يكن له مثل إن كان له مال . وإلا فليتبع بما وجب عليه من ذلك ، ويفسخ ما كان بينهما ؛ ثم يأخذ عليهم المعلم ، ويشدد عليهم فى الأخذ ألا يعودوا إلى التبايع فيما بينهم ، لا فيما يحل بين الأكابر ، ولا فيما لا يحل . ويعرفهم وجه الربا فيما صنعوا على ذلك : يخبره بعينه ، ويقبحه عنده ، ويتواعده بشدة العقوبة عليه إن هو عاوده ، ليتدرج على مجانبة الخطأ ، وإذا هو أحسن ، يغبطه بإحسانه فى غير انبساط إليه ، ولا منافرة له ، ليعرف وجه الحسن من القبح ، فيتدرج على اختيار الحسن (٥٩ — أ) وهذا ما يدل الاجتهاد . والله يزكى من يشاء ، وهو السميع العليم .

ومن الاجتهاد للصبى ألا ينقله من سورة حتى يحفظها بإعرابها وكتابتها . قال سحنون : إلا أن يسهل لهم الآباء ، فان لم يكن لهم آباء وكان لهم أولياء أو وصى ، فان كان دفع أجر المعلم من غير مال الصبى إنما هو من عندهم ، فلهم أن يسهلوا كما للأب ؛ وإن كان من مال الصبى الأجر لم أن يسهلوا حتى يحفظها كما أعلمتك . قال : وكذلك إذا كان الأب يعطى من مال الصبى .

---

(١) كذا بالأصل ، ولعلها ايتعد .

قال : وأرى ما يلزم الصبي من مئونة المعلم فى ماله إن كان له مال بمنزلة كسوته ونفقته .

قال أبو الحسن : صواب . ولكن قوله إن كان ما يأخذ المعلم من غير مال الصبي ، أن لأبيه أو من قام له أن يسهل للمعلم فى نقله من السورة قبل (٥٩ — ب) تمامها ، ما أدرى ما وجه العطاء للمعلم على الصبي . إنما كان على حسن العناية بالصبى فقد صار الحق للصبى فمن أين لأحد أن يسهل فيه ، إلا أن يكون مراد سحنونَ — رحمه الله — أن للصبي التسهيل فى ذلك وقع عند عقد الإجارة ، فيكون صواباً فى الجواب ، والأحسن ما هو أتم للصبي .

وأما ما يصنعه الصبيان من محو ألواحهم وأكتافهم ، فذكر ابن سحنون نية عن أنس بن مالك باسناد ليس هو من رواية سحنون ، قال : إذا محت صبية الكتّاب تنزيل رب العالمين بأرجلهم ، نبذ المعلم إسلامه خلف طهره ، ثم لم يبال حين يلقى الله على ما يلقاه عليه . قيل لأنس : كيف كان المؤدبون على عهد الأئمة أبى بكر وعمر وعثمان وعلى رضوان الله عليهم ؟ قال أنس : كان المؤدب له إنجانة (١) وكل صبى يجيء كل يوم بنوبته ماء (٦٠ — أ) طاهراً فيصبه فيها ، فيمحون به ألواحهم . قال أنس : ثم يحفرون له فى أحفرة الأرض ، فيصبون ذلك الماء فينشف ، قال محمد : قلت لسحنون فترى أن يلعط ؟ قال لا بأس به ، ولا يمسح بالرجل ، ويمسح بالمنديل وما أشبه . قلت له فما تقول فيما يكتب الصبيان فى الكتف من الرسائل ، فقال : أما ما كان من ذكر الله تعالى ، فلا يمحه برجله ، ولا بأس أن يمحي غير ذلك مما ليس من القرآن . وقال محمد : وحدثنى موسى عن جابر بن منصور ، قال : كان إبراهيم النخعي يقول : من المروءة أن يرى فى ثوب الرجل وشفتيه مداد قال محمد : وفى هذا دليل أنه لا بأس أن يلعط الكتاب بلسان . وكان سحنون ربما كتب الشيء ثم يلعطه . وهذا الوصف يكفيك فيما سألت عنه من هذا المعنى

(١) الإجانة والإنجانة .. وأفصحها إجانة واحدة الأجاجين ، وهى [بالفارسية .] كانة قال الجوهرى : ولا تقل إنجانة (لسان العرب) والإنجانة قصعة تشبه المطهرة .

فانه وصف حسن. وما جاء فيه عن أنس من التغليظ، فينبغي (٦٠ — ب) أن يحذر منه فانه تغليظ شديد على المعلم، إن هو ترك الصبيان يمحون القرآن بأرجلهم.

وأما بطالة الصبيان يوم الجمعة فقال سحنون : يأذن فى يوم الجمعة، وذلك سُنَّة المعلمين منذ كانوا، لم يعب ذلك عليهم. وذكر أن محمد بن عبد الله ابن عبد الحكم قال فى المعلم يستأجر شهراً، له أن يتبطل يوم الجمعة ؛ وما كان الناس قد عملوا به، وجروا عليه فهو كالشرط. وأما تخليه الصبيان يوم الخميس من العصر فهو أيضاً يجرى عرف الناس، إن كان قد عرف من شأن المعلمين، فهو كما عرف من شأنهم فى يوم الجمعة. فأما بطالتهم يوم الخميس كله، فهذا بعيد، إنما دراسة الصبيان أحزابهم وعرضهم إياه على معلميهم فى عشى يوم الأربعاء، وغدو يوم الخميس، إلى وقت الكتابة، والتخاير إلى قبل انقلابهم نصف (٦١ — أ) النهار. ثم يعودون بعد صلاة الظهر للكتاب، والخيار إلى صلاة العصر، ثم ينصرفون إلى يوم السبت يبكرون فيه إلى معلميهم. وهذا حسن نافع رفيق بالصبيان وبالمعلمين لا شطط فيه. وكذلك بطالة الأعياد أيضاً على العرف المشتهر المتواطأ عليه. وقال ابن سحنون لأبيه ؛ أكم ترى أن يأذن لهم فى الأعياد ؟ فقال : الفطر يوماً واحداً، ولا بأس أن يأذن لهم ثلاثة أيام ؛ والأضحى ثلاثة أيام، ولا بأس أن يأذنهم خمسة أيام. قال أبو الحسن : يريد ثلاثة أيام فى الفطر، يوماً قبل العيد، ويوم العيد، فيوم ثانيه. وخمسة أيام فى الأضحى : يوم قبل يوم النحر، وثلاثة أيام النحر واليوم الرابع وهو آخر أيام التشريق، ثم يعودون إلى معلميهم فى اليوم الخامس من أيام النحر ؛ وهذا وسط فى الرفق.

وأما بطالة (٦١ — ب) الصبيان من أجل الختم، فقيل لسحنون أيضاً : أترى للمعلم فى إذنه للصبيان اليوم ونحوه، قال : ما زال ذلك من عمل الناس

مثل اليوم وبعضه ، ولا يجوز له أن يأذن لهم أكثر من ذلك إلا باذن آبائهم كلهم ، لأنه أجير لهم . قيل له : ربما أهدى الصبي إلى المعلم أو أعطاه شيئاً ، فيأذن لهم على ذلك ؟ فقال : إنما الإذن فى الختم اليوم ونحوه ، وفى الأعياد ، وأما فى غير ذلك فلا يجوز إلا باذن الآباء : قال : ومن ها هنا أسقطت شهادة أكثر المعلمين ، لأنهم غير مؤدين لما يجب عليهم ، إلا ومن عصم الله .

تم الجزء الثانى والحمد لله

إخوان الصفاء (١)

من المرجح أن إخوان الصفا عاشوا فى النصف الثانى من القرن الرابع الهجرى (العاشر الميلادى) . وإخوان الصفا أوخلان الوفاء أهل العدل وأبناء الحمد — كما يصفون أنفسهم — جماعة سرية عاشت بمدينة البصرة . وقد نجحوا فى اتجاههم إلى إخفاء أشخاصهم عن معظم معاصريهم وعمن جاءوا بعدهم . وقد أدّى غموضهم إلى التشكك فى أغراضهم والتضارب فى حقيقة أحوالهم . وهم ينتمون إلى جماعة الفلاسفة ولكنهم تعدوا الاجتهاد فى مجال المعرفة إلى الاهتمام بالتربية والتعليم فى محاولة ترجمة فكرهم إلى واقع ، فسعوا لإيجاد جماعة من الشباب عالمة خيرة فاضلة ذكية مستبصرة ، وإعدادهم على هذه الصورة ليكونوا رجالا عاملين فى « دولة الخير » المنتظرة . وقد توقعوا قرب مجىء هذه الدولة لأن دولة الشر التى يعيشون فيها قد تناهت فى فسادها كما تصوروا . وتتميز دولة الخير بأن الحكماء أو الفلاسفة هم الدين يتولون مقاليد الحكم فيها ، وأن قوامها أفراد عقلاء أخيار فضلاء . لهذا قد سعوا جاهدين من أجل إعداد شباب مجتمعهم للحياة فى دولة الخير المنتظرة .

وقد سعى إخوان الصفاء إلى تعليم غيرهم وتوسيع نطاق دعوتهم وعدم إكتفائهم بأعضاء جماعتهم المؤسسين لها . وفى سعيهم هذا كانوا مسترشدين بمبادىء الدين الإسلامى — الذى يؤمنون به — التى تؤكد أن المؤمن لا يكتمل له إيمانه حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه ، بالإضافة إلى ما لهم من آراء ترتبط بفلسفتهم وتؤكد على أن النفوس الناجية تزداد سعادتها ولذتها فى ملكوت

---

(١) المادة العلمية عن أخوان الصفاء مستمدة من نادية يوسف إبراهيم جمال الدين : فلسفة التربية عند أخوان الصفاء . رسالة ماجستير على الآلة الكاتبة كلية التربية — جامعة عين شمس .

السماء كلما ازداد عدد المنضمين لها . وفى رأيهم أنه لابد لتحقيق نجاة النفوس وخلاصها من عالم الكون والفساد — أو الحياة الدنيا — من تعاون الخلق بعضهم مع بعض . وكان تعليم علومهم من أبلغ آيات هذا التعاون . وكان الشباب وجهتهم الأساسية، وهم بهذا يختلفون عن سابقيهم ولاحقيهم من مفكرى المسلمين فى التربية ، وقد رأينا القابسى يهتم بتعليم الأطفال والصبيان . وتخيروا من يصلح للانضمام إليهم من الشباب بمواصفات معينة . وهؤلاء يتعلمون ثم يتدرجون فى مراتب حتى تتكشف وتكشف لهم أسرار الجماعة وعلومها المصونة .

وفى رأى إخوان الصفاء أن سن هؤلاء الشباب يبدأ من سن الخامسة عشرة أو بعد ذلك بقليل وأن العملية التربوية عملية متدرجة مستمرة حتى سن الخمسين . وعلى هذا فالمعلم أو الداعية فى جماعتهم يقوم بتعليم غيره وتوجيهه وإعداده بما يتلاءم ومستواه ، وفى نفس الوقت فان هذا المعلم لا ينقطع عن تلقى العلم ممن هم أعلى منه مرتبة وهكذا .

وقد عبر إخوان الصفاء عن آرائهم واتجاهاتهم فى الرسائل الإثنتين والخمسين ، وهى المعروفة برسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء . وكذلك فى « الرسالة الجامعة » وهى من المصادر الأولية الأساسية الثابت أنها لإخوان الصفاء ، وهى منفصلة عن الرسائل وقيل فى وصفها إنها تاج رسائل إخوان الصفاء . ولما كان الغرض منها هو البرهان على ما جاء فى الرسائل كما تولوا تفصيل بعض ما أجملوه فى الرسائل ، فقد اشترطوا عدم إعطائها إلا لمن أتم قراءة الرسائل الإثنتين والخمسين . وهناك رسالة تنسب إلى أخوان الصفاء هى « جامعة الجامعة لإخوان الصفاء وخلان الوفاء » ولكن لا يوجد سند تاريخى أو دليل من واقع الرسائل يثبت نسب هذه إلى إخوان الصفاء .

فلسفة إخوان الصفاء :

رأى الإخوان أن الله سبحانه أبدع العالم إبداعاً ، غير أنهم فى محاولتهم لتفسير كيف فاضت الكثرة عن الواحد اتجهوا إلى القول بأن الحدوث ينقسم

إلى : روحانى علوى ، وجسمانى سفلى ، ورأوا أن العالم الروحانى العلوى مكون من العقل والنفس الكلية فالجسم المطلق ، فالصور المجردة .

أما العالم الجسمانى السفلى فكون من عالم الأفلاك وعالم الكون والفساد (أو ما تحت فلك القمر) ، وكل ما فى عالم الكون والفساد مربوط بالعالم العلوى ومتأثر كل التأثر بروحانيات الكواكب ، وكل هذه المخلوقات خاضعة لله ، وفى قبضته ، وعنايته بها لا تنقطع وإن شاء وقبض فيض جوده ، انتهى العالم وكانت القيامة الكبرى .

كذلك الإنسان مكون من جوهرين متباينين ، نفس روحانية شفافة ، وجسد كثيف . والنفس أشرف من الجسد وعلى الإنسان أن يعنى بتطهيرها حتى تعود إلى عالمها الروحانى الذى أهبطت منه ولا يكون هذا إلا بعد خروجها من الجسد حيث يعتبرون هذا ولادة ثانية لها وأيضاً القيامة الصغرى .

ومع ميلهم إلى القول بأن الإنسان حر مختار فى عمله ، ولهذا فهو يثاب ويعاقب ، إلا أنهم مع ذلك قالوا بأن كل شىء على الأرض مرتبط بتأثيرات الكواكب وحركات النجوم ، لا فرق فى هذا بين وجود دول وزوالها ، وبين وجود الجنين فى رحم أمه وخروجه بأخلاق فطرية (أو مركوزة فى جبلته) تؤثر فيه على امتداد وجوده فى الحياة حتى القوى العاقلة نفسها فانها تأتى فى سن معينة بدلالة كوكب معين ، وكذلك غيرها من القوى المتدرجة الظهور ، فهذه الآراء لا تتضح إلا فى السياق المتكامل للرسائل والرسالة الجامعة ، وهى أيضاً تخالف ما هو سائد فى الأمة الإسلامية ويرفضه الدين الإسلامى وإن كان من السهل رده إلى الثقافات الوافدة والشرقية منها خاصة .

ومع اهتمام الإسلام بالعلم والحض على طلبه وتعليمه وجعله فريضه على كل مسلم إلا أن اخوان الصفاء لم يكتفوا بهذه النظرة الإسلامية ، بل التقطوا من الثقافات الوافدة ما يتلاءم ونظرتهم إلى فساد مجتمعهم ، فكان أن قالوا بأثر العلم المطهر على النفس ورأوا أنه من وسائل الخلاص من العالم الفاسد ، ولم يتوقف الإخوان عند حد تعلم العلم فقط ، بل كانت نظرتهم أكثر

شمولا للإنسان أو نفسه على الخصوص ؛ فالنفس تتعلم العلم فتتطهر مما قد يكون قد علق بها أثناء رحلتها الحتمية فى الحياة الدنيا ؛ وإلى جانب هذا على الإنسان أن يسعى للتخلق بالأخلاق الجميلة والتخلص من الآراء الفاسدة وإذا كان الأمر كذلك فعليه أيضاً أن يعمل الأعمال الصالحة ، إذ أن تعلم العلم وحده لا يكفى بل لابد من العمل به ، والعمل غير المحكوم بهدى الدين وتوجيهاته أيضاً لا فائدة منه ، فالعلم والعمل والعبادة عندهم من وسائل التقرب إلى الله سبحانه إذ أن العباد لا يملكون إلا سعيهم .

وإذا كان الإسلام يدعو المسلم لأن يضرب فى مناكب الأرض مستزيداً من خيرها غير محرم ما أحله الله سبحانه من خيرات ونعم على نفسه ؛ وكذلك يدعو إلى وجوب مراعاة التوازن بين مطالب الجسد ومطالب النفس وعدم الإهمال فى مطالب أحدهما على حساب الآخر ، إلا أن نظرة الإخوان تختلف عن هذه النظرة ، إذ يرون أن الجسد الكثيف بمثابة وعاء للنفس التى أهبطت من العالم الروحانى ، وأن علاقتها بالجسد علاقة حتمية مؤقتة ، وهى باقية بعد فنائه ، وعلى الإنسان أن يزهد فى الدنيا وما فيها ، وأن يسعى بكل ما لديه من جهد ووسائل إلى تطهير نفسه حتى يتاح لها الخلاص من الدنيا ويمكنها الصعود إلى فسحة السموات حيث الخلود الدائم . أما النفوس التى لا تسير هذه السيرة فانها تظل معذبة أيضاً ولا يسمح لها بالصعود إلى فسحة السموات بل تظل سائحة أسفل فلك القمر معذبة فى دائرة الزمهرير نتيجة لإغراقها فى شهواتها الحسية فى الحياة الدنيا ، وهذه هى جهنم عندهم ، ومن هنا فان وظيفة التربية الأساسية أو الهدف منها يكون تقوية النفس حتى تتمكن من التغلب على شهواتها وتتطهر مما علق بها أثناء رحلتها الحتمية فى الحياة ، وبخلاصها مطهرة تستحق الخلود فى الجنان .

أما بالنسبة للفضائل والرذائل فقد نهجوا فيها النهج الأرسطى حيث رأوا أن الفضيلة وسط بين طرفين مرذولين ، إفراط وتفريط ؛ أما مصدر الحكم

عليها فليس الشرع فقط وإنما للعقل دوره فى الحكم على هذه الأمور ، وكذلك أيضاً يدخل فى اعتبارهم الظروف والملابسات المحيطة بالإنسان ، والإنسان العاقل هو الذى يسعى لقهر نفسه الغضبية التى هى مصدر الشرور والمفاسد بالنسبة للإنسان ، وواضح هنا تأثير الفكر اليونانى على هذه الجماعة من الفلاسفة المسلمين .

وقال الإخوان بمصدر المعرفة الإلهى ، ثم ما لبثوا أن ركزوا على أهمية الحواس كوسيلة للمعرفة وبداية لها ، ثم اتجهوا إلى المنطق الأرسطى ، فشرحوا قواعده ، ما تيسر لهم ذلك ، واهتموا بتعليمه ، إذ رأوه أداة الفيلسوف للوصول إلى المعارف الصحيحة وكذلك رأوا فيه الميزان الذى يزن فكر الانسان ويقيه من الوقوع فى الخطأ ، ومن هنا كانت رسائلهم الرياضية التعليمية هى الرسائل الأولى الواجب على الأخ تعلمها فاذا أتقنها انطلق إلى غيرها على التدريج .

ويحاول الإخوان التوفيق بين آرائهم وبين ما أتى به الدين الإسلامى فى هذا المجال ، إذ أن الله سبحانه أخرج الناس من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئاً ، فليست هناك معرفة قبلية أو فطرية فى النفس أو موروثة ، بل هى مكتسبة ، ومن هنا فهى فى وسع كل إنسان ، ويؤكدون على هذا فكان اتجاههم إلى أرسطو والرواقية من فلاسفة اليونان ، وأخذوا عنهم القول بأن نفس الطفل كصحيفة بيضاء ، وأن النفس تقبل آثار المحسوسات كما يقبل الشمع آثار الخاتم ، غير أن الإخوان اختصوا الحكماء الذين وصلوا إلى المرتبة الرابعة والأخيرة من جماعتهم بامكانية الاتصال بالعقل وتقبل فيضه ، وإن لم يفيضوا فى الحديث عن هذه الناحية بما فيه الكفاية ، وكان لأفلوطين ولمدرسة الإسكندرية عموماً الأثر الأقوى فى هذا المجال .

ولعل نظرتهم إلى المعرفة بهذه الصورة تبين بصورة واضحة مدى اختلاف إخوان الصفاء عن الأسماعيلية ومن يقولون بالإمام المعصوم والتاويل الباطن .

أما بالنسبة للحياة الاجتماعية فقد رأى اخوان الصفاء أنه لابد لكل جماعة

من رئيس يرأسها ، ولما كان الرسول صلى الله عليه وسلم هو أفضل الرؤساء قاطبة فى نظرهم لما توافر فيه من صفات منزته عن البشر وهذه الصفات فى مجموعها تصل إلى حوالى ست وأربعين صفة ، فانه من الممكن أن توجد هذه الصفات متفرقة فى مجموعة من البشر ، ومن هنا فاذا اجتمع هؤلاء الأفراد الفضلاء الحكماء الذين باجتماعهم تجتمع فيهم صفات النبى عليه السلام أمكن أن يكونوا الرؤساء للمدينة الفاضلة ، فالرئاسة والحالة هذه جماعية للحكماء الذين يستطيعون بصفاء عقولهم وجودة قرائحهم وما أفاض الله عليهم من صفات أن يسوسوا المدينة الفاضلة ، ومن الواضح أن فكرة المدينة هذه فى أساسها يونانية(١)، كما أن إلقاء مقاليد الحكم فيها للفلاسفة أو الحكماء الذين هم أعلى مراتب من فى المدينة فكرة أفلاطونية تأثر بها الفارابى وأثر كل منهما فى إخوان الصفاء.

غير أن المجتمع الذى يعيش فيه الإخوان لا تتوافر فيه — بعد وفاة النبى — عليه السلام — هذه الرئاسة الجماعية الحكيمة ، وكذلك فقد لا يتحقق هذا الاجتماع الفاضل فى وقت قريب فى الحياة الدنيا ، وهنا يقررون أنهم يطمحون فى اجتماع روحانى فاضل فى ملكوت السماء حيث تصعد النفوس الذكية المستبصرة إلى هناك وتجتمع مع نفوس أخرى سبقتها فى مدينة روحانية هى مدينة إخوان الصفاء : حيث النعيم الدائم والسعادة التى لا تزول .

وهذه المدينة الروحانية لا مكان فيها لجهل الحكام والسلاطين ، وكذلك لا تتمكن النفوس الفاسدة غير المطهرة من أن ترقى للحياة فيها ، فعلى كل من يريد الوصول إليها أن يسير سيرة اخوان الصفاء فى تطهير النفس وتهذيب الأخلاق والتخلص من الآراء الفاسدة والجهالات المتراكمة . والانضمام إلى جماعة الإخوان وتعلم علومهم يتيح هذا المصير .

---

(١) حسب مالدينا من معلومات

الاتجاهات التربوية عند إخوان الصفاء :

وتنعكس كل هذه المفاهيم والتصورات الأساسية — وغيرها مما سبق عرضه — على تربية الإنسان والذى سعى الإخوان من أجل تكوينه وإعداده على طريقتهم الخاصة السرية . ومما لا شك فيه أن إخوان الصفاء لم ينفردوا فى تاريخ الفكر الفلسفى خاصة بالاتجاه إلى تكوين جماعة فلسفية سرية تسعى إلى أن تتعلم وتعلم غيرها العلم المؤدى لتحقيق أغراضهم ، بل من المقرر أنهم ساروا فى هذا الاتجاه سيرة الجماعة الفيثاغورية والذين تأثر بهم الإخوان فى جوانب كثيرة من فكرهم الفلسفى انعكس على منهجهم فى التعليم وطريقتهم فى التربية وإعداد الأفراد .

فاخوان الصفاء بالرغم من أنهم فلاسفة إلا أنهم جماعة من العلماء أيضاً اجتمعوا ووحدت بينهم المشارب والأفكار ، ورأوا فساد مجتمعهم فى جوانبه المختلفة فهرعوا إلى علوم عصرهم ينهلون منها وإلى عقولهم يستفتونها ، فكان أن اهتدوا إلى قرب مجىء دولة جديدة خيرة تحل محل الأخرى الفاسدة التى لا يجدون لهم فيها مكانا ، وسعوا إلى زيادة قاعدة جماعتهم بأن مدوا أيديهم لتعليم الشباب علومهم الفلسفية التى رأوا أنها تؤدى إلى تهذيب النفوس وتطهير الأخلاق وتؤهلهم لأن يكونوا رجالا عاملين فى دولة الخير ، وتساعدهم أيضاً على السعى من أجل الوصول إلى مدينة الإخوان الروحانية فى فسحة السموات حيث النعيم الدائم .

ويتدرج الشباب فى مراتب الجماعة ، ويستمر تعلمهم دون توقف حتى سن الخمسين حيث يظل يتعلم ويعلم غيره ما يتعلمه ممن هم أقل منه علماً ، وبانتقاله إلى المرتبة الرابعة والأخيرة من مراتب الجماعة يصل إلى المرحلة التى يستغنى فيها عن الحواس ويمكنه الاتصال بالعقل وتقبل فيضه نظراً لورود قوى معينة على نفسه بدلالات كواكب مختصة باظهار هذه القوى وتؤهله للوصول إلى هذه الدرجة ، ومن الملاحظ أن إخوان الصفاء قد ربطوا الكثير من أقوالهم بأمور غيبية يصعب التحقق منها ، ولعل هذا يرجع إلى طبيعة الجماعة السرية التى لا تملك إلا الوعود المطاطة والأمانى تبعثرها فى طريق من

تريد ضمهم إليها ، وإذا اقتنع الأخ بمادئها أصبح من دعاتها وسعى أيضاً لضم غيره على أمل أن ينالوا الفوز جميعا فى الآخرة إن لم يستطيعوا الوصول إلى السعادة على الأرض .

وعلوم أخوان الصفاء تتضمن العلوم الفلسفية والشرعية على طريقتهم وتبعا لفهمهم للشريعة ، وإذا كانوا قد نشروا جانبا منها إلا أن هناك غيرها ظلت فى طى الكتمان ، إذ ليس كل انسان عندهم يصلح لأن يتعلمها فينبغى صونها عمن لا يستحقها ، وذلك لأن عدم قدرة المتعلم لها على فهمها تؤدى إلى غير الغرض المطلوب منها ألا وهو هداية النفوس وتهذيبها .

فأخوان الصفا لم يقدموا منهجا عاما لكل الأفراد الذين يعيشون فى مجتمعهم بل قدموا منهجا خاصا ، بهدف تكوين الصفوة المختارة التى اجتذبوها للجماعة واعدادهم للحياة فى دولة الخير المنتظرة أينما كان مكانها .

ولم يقتصر الأمر على تقديم المعلم للصفوة ، بل قسموا هذه الصفوة إلى مراتب لكل مرتبة ما يميزها عن غيرها وخاصة من ناحية السن ودرجة النضج العقلى ، وكانت المرتبة الأولى من الشباب .

والذى ينبغى تأكيده هنا أن هدف التربية عند أخوان الصفاء ارتبط بفكرهم الفلسفى حيث جاء منسقا مع طريقتهم فى المزج والتوفيق بين الدين الاسلامى الذى آمنوا به وأرادوا تطهيره مما علق به — فيما يرون — وبين الفلسفة أو العلوم الوافدة التى أغرموا بها ، فجاءت فلسفتهم على صورة مختلفة فى العديد من جوانبها عن ثقافة بيئتهم الاسلامية ، فكان أن اهتم الأخوان كل الاهتمام بنفس الانسان وسعوا إلى تطهير النفس أملا فى الخلاص من الدنيا ، ورغبة فى نيل الفوز فى الآخرة وكانت أشرف العلوم المؤدية إلى هذا معرفة النفس : ومعرفة النفس تؤدى إلى معرفة الله وتنزيهه وتوحيده وعبادته حق العبادة . ذلك أن من عرف نفسه عرف ربه ، وبهذه المعرفة يكون كمال الانسان ويتهيأ له التصور بالصور الروحانية وفعل الأفعال الملكية ، ويتاح له

بهذا الصعود إلى ملكوت السماء حين تفارق النفس الجسد وتنضم إلى النفوس الخيرة التى سبقتها فتنعم بوجودها هناك .

فأخوان الصفاء ، وان عاشوا فى الأمة الاسلامية إلا أن فلسفتهم النظرية عموما جاءت مختلفة فى العديد من جوانبها عن ثقافة بيئتهم الاسلامية ؛ وانعكس هذا على الهدف من التربية عندهم والعلوم التى عنوا بتعليمها وعلى طريقتهم : تلك الطريقة التى تميزت بالاستتار عن العيون ، وأرسال الرسل والرسائل من الطريقة التى تميزت بالاستتار عن العيون ، وأرسال الرسل والرسائل للأخوان حيثما كانوا فى البلاد ليتعلم بقية الأخوان ما ينبغى عليهم تعلمه من علوم على خفية ومداراة بدلا من العلانية والعمومية التى ميزت طريقة التعليم فى الاسلام.

ومما يجدر الاشارة إليه أن فكر أخوان الصفاء التربوى لا يمكن تسميته « تربية اسلامية » بالصورة المقصودة من التربية الاسلامية الأصيلة بالفعل ، ومن هنا جازلنا أن نقدمهم على أنهم جماعة من الفلاسفة المسلمين عاشوا فى القرن الرابع الهجرى بكل ما فيه ، فتأثروا بثقافة عصرهم المتدفقة بلا حدود أو قيود ، فخرجوا بتربية ذات أهداف ومنهج وطريقة ومبادىء متسقة مع فكرهم الفلسفى التوفيقى أكثر منها مع مجتمعهم وثقافتهم الاسلامية الأصيلة ، وعلى هذا فهم لا يمثلون التربية الاسلامية بقدر ما يمثلون نموذجا من نماذج الفكر التربوى لدى جماعة من الفلاسفة المسلمين الذين عاشوا فى العراق أبان القرن الرابع الهجرى والنصف الثانى منه على الأرجح .

ومن أهم المبادىء التربوية التى تبين معالم فلسفتهم التربوية ما يلى :

- طلب العلم فريضة ، إذ أنه مما يقرب الانسان إلى ربه ، ويقوده إلى معرفة الله وعبادته ، والعلم يؤدى إلى تهذيب النفس وتطهيرها فتتمكن من الفوز بنعيم الآخرة ، وتعلم العلوم التى يعلمها الأخوان على الخصوص يرقى بالانسان إلى مرتبة الملائكة ، أما الانسان الجاهل فهو عندهم ينحط إلى مرتبة الحيوانية .

- وتعليم العلم فريضة أيضا ، فهناك مسئولية اجتماعية وخلقية يحملها

المتعلم تجاه غيره من أفراد مجتمعه ، فكل متعلم عليه أن يؤدى ضريبة العلم الواجبة بأن يعلم غيره وفى هذا تقرب إلى الله ، ويكون تعاونهم جميعاً سواء المعلم أو المتعلم من أجل صلاح الدين والدنيا وأملا فى الفوز برضوان الله وحسن ثوابه ، دون التوقف عند حدود المنفعة الشخصية أو ربط ذلك بأجر مادى محدد ، ومن هنا لم يناقش أخوان الصفاء مشكلة أجر المعلم مثلما ناقشها الكثير من المؤلفات التربوية الاسلامية .

— طلب العلم مستمر حتى سن الخمسين بالنسبة للمعلمين والمتعلمين ، وحين يصل الانسان إلى هذه السن يستغنى فى تعلمه عن الآلات الجسدانية ويستطيع بعقله أن يتصل بالعقل الذى يفيض عليه العلم ، وعلى امتداد هذا العمر يظل الانسان (أو ينبغى أن يكون كذلك عندهم) يتعلم العلم بما يتلائم والمرحلة التى يمر بها من مراحل النضج العقلى ، ومراتب الجماعة ، والمعلم عندهم كما يؤدى واجبه نحو غيره فيعلمهم: لابد وأن يؤدى واجبه نحو نفسه ويظل يتعلم دون توقف أو انقطاع .

— وللميول أهميتها وأثرها فى أقبال التلاميذ على تعلم علوم دون غيرها ، وبالتالى فان تمييز هذه الميول يؤدى إلى فروق واضحة بين الأفراد ، ومن هنا كانت نصيحتهم بمراعاة الفروق والاهتمام بإعطاء كل تلميذ من العلوم ما يتلاءم مع قدراته وميوله .

— والتعليم عندهم يبدأ من الحواس ويؤسس على ما تأتى به ، أى أن الحواس هى السبيل إلى المعرفة ، وإذا كان الأمر كذلك فتعلم العلم فى متناول كل انسان دون تفرقة فى أول الأمر على الأقل حتى إذا اجتهد فى مجال العلم وسعى فيه واستمر فى طريقه تمكن من الوصول إلى المعرفة العقلية التى هى أسمى من المعرفة الحسية ، وهى التى تخرج الانسان من العامة إلى الخاصة فلو قيل أنهم يعلمون الصفوة المختارة وقاموا بالنظر إلى الناس على أنهم عامة وخاصة ، فمن الممكن القول أيضا أن الخصوص هنا مرتكز على اجتهاد الانسان وسعيه فى سبل العلم المختلفة .

— والتدرج فى العلوم ضرورى إذ ينبغى عدم اعطاء العلم للمتعلم دفعة واحدة ولكن على التدريج الذى ارتضوه والترتيب الذى رتبوه للعلوم فى رسائلهم ، وبعبارة أكثر تفصيلا يمكن القول أنه ينبغى أن تكون هناك معارف سابقة لما يليها من معارف ولا ينتقل منها المتعلم إلا بعد أن يتقنها ، وانعكس هذا على منهجهم ، فكانت العلوم الرياضية التعليمية أولا : فالجسمانيه الطبيعية ، فالنفسانية العقلية ، ثم الشرعية الدينية ، وكذلك كانت الرسائل مقدمة للرسالة الجامعة التى وظيفتها البرهان .

— جذب اهتمام التلاميذ إلى المادة المتعلمة وأثارة شوقهم إليها بالوسائل المختلفة من الأمور الواجب مراعاتها ، وقام اخوان الصفاء بتطبيق هذا المبدأ فاستخدموا الرمز والحكاية على لسان الطيور والحيوانات من قبيل التشويق ، كما عمدوا أحيانا إلى التنبيه إلى محتوى الرسالة التالية وما قد يجده فيها المتعلم من معلومات تفيده فى تكملة ما سبق أن القوه إليه ، وغير ذلك من طرق التشويق .

— ضرورة وضوح المادة المتعلمة أمام التلاميذ ، وكذلك الأثر الطيب فى الموقف التعليمى يدفع إلى المزيد من الاجتهاد ، فالنجاح عندهم على سبيل المثال يدفع إلى المزيد من النجاح .

— يهتم التعليم عند الاخوان بالتركيز على الثواب المعنوى الأخروى الذى يناله المتعلم حين يطهر نفسه فى النهاية إلى ملكوت السماء حيث النعيم الدائم ، أما العقاب فمن الملاحظ أنهم لم يتحدثوا عنه مثلما تحدث عنه عدد كبير من التربويين المسلمين من القابسى حتى ابن خلدون ، وان كانوا قد أشاروا إلى عقوبة تلائم وجماعتهم السرية فبدت العقوبة عندهم معنوية فى الدنيا حيث يحرم الأخ الخارج على تقاليد جماعتهم من علومهم واللقاء بهم والحديث إليه فى أسرارهم ، هذا بالتالى سوف يحرمه من الحصول على النعيم الأخروى المنتظر .

— المعلم أب روحى لتلاميذه ، وعلاقته بهم أقوى من علاقته بأولاده

الذين تربطه بهم رابطة جسدانية ، والرابطة الروحية هذه تفرض على المعلم أن يعلم تلميذه بأمانة وألا يخفى عنه ما تعلمه إلا إذا كان لا يقدر على حمله ؛ والمعلم عندهم داعية للجماعة ومن ثم فهو أيضا قائد وقدوة .

– طاعة التلميذ للمعلم واجبة ، وعليه أن يحترم معلمه ويقدره حق قدره إذ هو أب لنفسه ، كما أن والده بالنسب أب لجسده .

– أهمال تعليم البنت ، فلم يكن لها مكان فى غضوية الجماعة أو فى أية مرتبة من مراتبها ، وتركت وشأنها حيث اعتبرت عندهم فى مرتبة مساوية للصبيان وغيرهم ممن لم يرتفعوا لمستوى العضوية لجماعة إخوان الصفاء :

: خلاصة القول أنه كان لإخوان الصفاء فلسفتهم النظرية التى لم تنفصل عن فلسفتهم فى تربية الانسان ، وكذلك لم ينفصل الفكر التربوى عندهم عن تطبيقه فى اطار جماعتهم السرية وفى حدود امكانات زمانهم ومكانهم وثقافة عصرهم .

الشيخ الرئيس

ابن سينا

يذكر أن ابن سينا هو أول فيلسوف عربي ترك لنا من لفظه شيئاً عن سيرته ووصف حاله ، فقال : إن أباه كان رجلا من أهل بلخ ، وانتقل منها إلى بخارى فى أيام نوح بن منصور . وقد ولد بأفشنة بالقرب من بخارى عام ٩٨٥ ميلادية . ويذكر ابن سينا عن نفسه أنه حفظ القرآن فى سن العاشرة ، ثم أراد أبوه أن يدعوه إلى مذهب الإسماعيلية ، وكان يأخذه لسماع المناقشات المذهبية ، فنشأ سامعاً للفلسفة والهندسة وحساب الهند ؛ فتولد فى نفسه ميل إلى هذه العلوم من غير أن يعتنق مذهب الإسماعيلية .

ثم تتلمذ أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن علي بن سينا على أساتذة فى الفلسفة والفقه والرياضة والمنطق . ثم أخذ يقرأ الكتب بنفسه ويطالع الشروح حتى أحكم علم المنطق وكتاب إقليدس ، ثم التفت إلى دراسة الأشكال الهندسية حتى أنه فاق من كان مفروضاً أن يعلمه هذه الأشكال . ثم تفتحت أبواب العلم عليه حتى رغب فى علم الطب ، ويقال إنه بعد أن قرأ الكثير فى علم الطب بدأ يتعهد المرضى بعد أن انفتح عليه من أبواب المعالجات المقتبسة عن التجربة مالا يوصف .

وكان ابن سينا قد بلغ السادسة عشرة من عمره !!

ثم أمضى سنة ونصف سنة متكباً كلية على العلم والقراءة ، وخاصة فى المنطق والفلسفة ، وكان يوصل الليل بالنهار فى البحث والقراءة . . «وكلما كنت أتحير فى مسألة ولم أكن أظفر بالحد الأوسط فى قياس ، ترددت إلى الجامع وصليت وابتهلت إلى مبدع الكل ، حتى فتح لى المنغلق ، وتيسر المتعسر ، وكنت أرجع بالليل إلى دارى ، وأضع السراج بين يدىّ وأشتغل بالقراءة والكتابة ؛ فمهما غلبنى النوم أو شعرت بضعف ، عدلت إلى شرب

قدح من الشراب ريثما تعود إلى قوتى ، ثم أرجع إلى القراءة ، ومهما أخذنى أدنى نوم أحلم بتلك المسائل بأعيانها ، حتى إن كثيراً من المسائل اتضح لى وجوهها فى المنام ، وكذلك حتى استحكم معى جميع العلوم ووقفت عليها بحسب الإمكان الانسانى ، وكل ما علمته فى ذلك الوقت فهو كما علمته الآن لم أزدد فيه إلى اليوم » . وكان يعنى (باليوم) عندما كتب سيرة حياته .

ويقول ابن سينا عن نفسه إنه قرأ كتاب « ما بعد الطبيعة » ولم يفهم ما فيه حتى أعاد قراءته أربعين مرة . . « وصار لى محفوظا وأنا مع ذلك لا أفهمه ولا المقصود به ، وآيست من نفسى وقلت هذا كتاب لا سبيل إلى فهمه . وإذا أنا فى يوم من الأيام حضرت وقت العصر فى الوراقين ، وبيد دلال مجلد ينادى عليه فعرضه على فرددته رد متبرم ، معتقداً أن لا فائدة فى هذا العلم ، فقال لى اشتر منى هذا فانه رخيص أبيعكه بثلاثة دراهم : وصاحبه محتاج إلى ثمنه فاشتريته . فاذا هو كتاب لأبى نصر الفارابى فى أغراض كتاب ما بعد الطبيعة . فرجعت إلى بيتى وأسرعت قراءته فانفتح على فى الوقت أغراض ذلك الكتاب ، بسبب أنه كان لى محفوظا على ظهر القلب ففرحت بذلك وتصدقت ثانى يومه بشىء كثير على الفقراء شكراً لله تعـالى » .

وقد حدث أن مرض سلطان بخارى نوح بن منصور وحار فيه الأطباء .

وقد حدث أن مرض ساطان بخارى بن منصور وحار فيه الأطباء . كان اسم ابن سينا قد أجرى ذكره بين يدى السلطان المريض ، فأرسل فى استدعائه واشترك فى مداواته . وقد أعجب السلطان بابن سينا حتى أذن له بدخول دار كتبه ، وكانت داراً ذات بيوت كثيرة ؛ فى كل بيت صناديق كتب منضدة بعضها على بعض ، فى بيت منها كتب العربية والشعر ، وفى آخر الفقه . . . وطالبت ما احتجت إليه منها ورأيت من الكتب مالا يقع اسمه إلى كثير من الناس قط وما كنت رأيته من قبل ولا رأيته من بعد : فقرأت تلك الكتب وظفرت بفوائدها : »

ايقل إن ابون سينا قد اتهم بحرق خزائن الكتب هذه بعد أن استفاد من

كل العلوم التي كانت به حتى ينفرد بمعرفة ما حصل منها . ولكن هذه التهمة لم تثبت عليه . ويقول عن نفسه إنه لما بلغ ثماني عشرة سنة من عمره فرغ من العلوم كلها ، والظاهر أن الله قد حباه بذاكرة جبارة وقدرة على الدراسة والصبر والرغبة في التحصيل يندر وجودهما .

وبدأ ابن سينا التأليف وهو في الحادية والعشرين ، ثم تقلد مناصب كثيرة خارج بخارى . وقد حدث في أثناء ترحاله في داغستان بالقرب من بحر قزوين أن مرض فعاد إلى جرجان واشتغل بتأليف كتابه العملاق في الطب واسمه « القانون » وهو الذي خلد ذكره ، وكان يدرس في أكبر جامعات أوروبا .

على أن ابن سينا لم يعرف الاستقرار في مكان واحد . فقد عينه أمير همذان وزيراً ولكن وزارته لم ترض الجند وطلبوا قتله ، ثم اختفى ابن سينا بعض الوقت ، ثم عاد إلى حاشية أمير همذان الذي كان يحس أوجاعاً في أحشائه ، وبدأ ابن سينا في كتابة مؤلفه « الشفاء » .

وكان ابن سينا معلماً في الفلسفة والطب ، ويذكر أنه كان يحب الأنس والأطعمة الفاخرة . فكان يدرس لتلاميذه في أول الليل . ثم يمضي بقيته معهم ومع أحبابه حيث الموائد الممتعة والموسيقى الشجية . ولما مات شمس الدولة أمير همذان لم يرض ابنه عن حال ابن سينا ، فحقد عليه الشيخ الرئيس وكاتب في السر عدوه أمير أصبهان . ولكن انكشف أمر ابن سينا وسجن . ثم فر إلى أصبهان وكانت صحته قد بدأت تضعف من الإفراط في العمل واللهو ، وتملك منه داء في أحشائه . ويظهر أن الفيلسوف الطبيب أحس أن هذا الداء فيه أجله فتاب إلى الله وتصدق بأثمن ما عنده وانقطع إلى العبادة حتى مات في سن السابعة والخمسين .

كتب ابن سينا رسائل عديدة تشتمل على أغراض شتى وفنون مختلفة ،

فقد كتب فى الطب ، والأدب ، والفلسفة . ويقول الأب بولس مسعد (١) «لو شئنا تعداد مصنفات الشيخ الرئيس فى فروع الأدب والعلم والحكمة والطب والدين لمل القارىء» . ويلوح أن أول كتاب ألفه الشيخ هو (مبحث فى القوى النفسانية) كتبه للأمير نوح بن منصور ، ويسمى الكتاب أيضا (هدية الرئيس للأمير) . ثم تتابعت تآليفه التى زادت على المائة كما أحصاها رواة سيرته ، أو على المائتين كما نرى من الاطلاع على كتبه المخطوطة المطبوعة (٢) ومن أهم كتبه :

١ - الشفاء : ويعتبره الأب بولس من أعظم مؤلفات أرسطو الإسلام قدراً وأعلاها شأنا وأغزرها مادة وأكثرها فائدة . و (الشفاء) كتاب فى الفلسفة يحتوى على كل فروعها المنتشرة فى أيامه : المنطق والرياضيات والإلهيات والطبيعيات وما وراء الطبيعة ، ويقع الكتاب فى ثمانية عشر جزءاً .

٢ - القانون ، وهو كتاب فى الطب ، ويعتبر موسوعة جمعت خلاصة ما وصل إليه الطب عند العرب والإغريق والهنود والسريان وغيرهم (٣) فقد أودعه الشيخ كل ما يتعلق بالطب . ويقع فى أربعة عشر مجلداً تتضمن كل معارف عصر ابن سينا فى الطب والعقاقير الكلية من علم الطب ، وقد تكلم فيه عن المبادىء النظرية ، أى التشريح وعلم وظائف الأعضاء أو كما يقول « فى ماهية العضو وأقسامه والعظام والعضلات والأعصاب والشرايين والأوردة » ، وفى تصنيف الأمراض والأسباب والأعراض ، وفى قوانين المعالجات . وتناول فى الكتاب الثانى القوانين التى يجب أن تعرف عن الطب والأدوية . ثم تناول فى جزئيه الثالث والرابع وسائط المداواة الحافظة للصحة ، كما تناول فى الكتاب الخامس الأقرباذين وهى الأدوية المركبة . وقد ترجم هذا الكتاب إلى اللاتينية وطبع فى القرن الخامس عشر والسادس عشر عدة

(١) الاب بولس مسعد : ابن سينا الفيلسوف ، ص ٢٢
(٢) أحمد فؤاد الاهوانى : ابن سينا : ص ٢٤ - عن الأب قنواتى : مؤلفات ابن سينا .
(٣) عباس محمود العقاد : أثر العرب فى الحضارة الاوروبية ، ص : ٣٩

مرات ، كما عنى الأوربيون بنصه العربي أيضا فطبعوه بالعربية فى روما عام ١٥٩٣ ، واحتفظت المكتبة الوطنية بباريس بنسخة خطية منه .

٣ — النجاة : وكتاب (النجاة) مختصر لقسم الشفاء الفلسفى ، وقد وضعه ابن سينا للذى « يريد أن يتميز عن العامة ، وينحاز إلى الخاصة ، ويكون له بالأصول الحكمية إحاطة » (١) والنجاة من الكتب الفلسفية المحكمة الوضع والترتيب والتبويب ؛ ويشتمل على المنطق والطبيعيات والهندسة والحساب وعلم الهيئة وعلم الموسيقى والإلهيات ، ولم يبق منه إلا ثلاثة أجزاء : وهى : المنطق ، والطبيعيات ، والإلهيات . وقد طبع كتاب (النجاة) لأول مرة باللغة العربية فى روما عام ١٥٩٣ م ؛ وترجمت أجزاء منه إلى اللاتينية والفرنسية (٢) .

٤ — الإشارات والتنبيهات : وقد ألفه ابن سينا فى أواخر أيامه ، وهو آخر تصانيفه ، وكان يعده من أحسن كتبه ، ويضن به على غير أهـله . وقد كتب فى آخره (٣) : « أيها الأخ إنى قد مخضت لك فى هذه الإشارات عن زبدة الحق ، وألقمتك قفى الحكم فى لطائف الكلم ، فصنه عن الجاهلين والمبتذلين ، ولا تنشره إلا بين الذين تثق بنقاء سريرتهم ، واستقامة سيرتهم » .

ابن سيناء الفيلسوف

قسم ابن سينا العلوم إلى نظرية وعملية ، « والعلوم النظرية هى العلم الطبيعى الذى يبحث فى الموجودات من حيث هى فى مادة وحركة ، والعلم الرياضى الذى يبحث فى الأمور المخالطة للمادة ولكن يمكن مفارقتها تصوراً لا قواما ، والعلم الإلهى الذى يتناول اعتبار الموجودات من حيث مفارقتها تصوراً وقواماً ، والعملية تبحث فى سلوك الإنسان ، إما من جهة تصرفاته الشخصية وهذا هو علم الأخلاق ؛ وإما من جهة تصرفه مع غيره

---

(١) من (مقدمة كتاب النجاة)

(٢) محمد كاظم الطريحى : ابن سينا — بحث وتحقيق ، ص ٧٦

(٣) المصدر السابق ، ص ٧٧

من الناس وهو علم السياسة . والفلسفة تجمع هذه العلوم كلها ، وغرضها الوقوف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن الأنسان أن يقف عليه . وغاية الفلسفة اليظرية تكميل النفس بالعلم ، وغاية العملية تكميل النفس بالعمل، أو أن غاية الأولى معرفة الحق ، وغاية الثانية معرفة الخير (١) » .

ويقول ابن سينا عن المنطق إنه آلة لتحصيل العلوم « لأنه يكون علما منبهاً على الأصول التى يحتاج إليها كل من يقتنص المجهول من العلوم » وكثيراً ما يؤكد ابن سينا نقص العقل الإنسانى ، وهذا النقص يجعله فى حاجة إلى القوانين المنطقية ؛ وكما يستنبط صاحب الفراسة من ملامح الشخص الظاهرة أخلاقه النفسية الداخلية . فكذلك يتوصل صاحب المنطق من المقدمات المعلومة إلى المجهول . ولكن قد تتطرق إلى هذا الاستنباط أخطاء التخيل والحس ، ولذلك فلا بد من مجاهدة الحس للترقى بالتخيل إلى مرتبة المعرفة العقلية الخالصة التى توصل إلى الحقائق اليقينية المطلقة (٢) . ويرى ابن سينا أن البدوى لا يحتاج إلى تعلم النحو ، وكذلك لا يستغنى عن المنطق إلا رجل مؤيد بالهام إلهى .

ويرى ابن سينا أن للأشياء قبل تكثرها وجوداً فى علم الله وفى عقول الملائكة (عقول الأفلاك (، وإذا اتخذ الوجود الصورة المادية تعرض له الكثرة ، ثم يرتقى وتزول عنه العوارض الشخصية حتى يصير معنى كليا فى العقل الإنسانى ، ويذهب ابن سينا إلى أن المادة لا تصدر عن الله ، وبذلك جعل المعقولات فى مكان أعلى من كل ما هو مادى ، ورفع بذلك شأن النفس من حيث هى وسيطة بين عالم العقول وعالم الأجسام .

وتكلم ابن سينا عن النفس فى كتابه (النجاة (كجنس واحد ينقسم بضرب من القسمة إلى ثلاثة أقسام :

(ا) النفس النباتية : وهى كمال أول لجسم طبيعى آلى من جهة ما

(١) أحمد فؤاد الاهوانى : (المرجع الاسبق) ، ص ٤٢
(٢) دى بور : (المرجع الاسبق) ، ص : ١٩٦

يتولد ويربي ويتغذى والغذاء جسم من شأنه أن يتشبه بطبيعة الجسم الذى قيل إنه غذاؤه ، ويزيد فيه بمقدار ما يتحلل أو أكثر أو أقل .

(ب) النفس الحيوانية : وهي كمال أول لجسم طبيعي آلى من جهة ما يدرك الجزئيات ويتحرك بالإرادة .

(ج) النفس الإنسانية : وهي كمال أول لجسم طبيعي آلى من جهة ما يفعل الأفعال الكائنة بالاختيار الفكرى والاستنباط بالرأى ، ومن جهة ما يدرك الأمور الكلية .

ويقول ابن سينا إن النفس جوهر قائم بذاته مستقل عن البدن مغاير له : ومذهبه فى الإنسان إثنيني ، فالإنسان مركب من جسد ونفس ، وليس بين الجسد والنفس اتصال فى الجوهر . ولكن لكل جسد نفس خاصة لا تصلح إلا له وتفيض عليه من واهب الصور ، وهو العقل الفعال .

وأكثر ما يهتم به ابن سينا فى النفس هو الأنا ... والمراد بالنفس ما يشير

وأكثر ما يهتم به ابن سينا فى النفس هو الأنا ... والمراد بالنفس ما يشير
إليه كل أحد بقوله « أنا » (١) والأنا هنا لا تعني البدن . بل تعنى شيئاً آخر غير ملموس . وقد تأثر بفكرة الأنا الأسينية الفليسوف ديكارت وفلاسفة ألمان وبرجسون وفرويد ، كما فطن ابن سينا إلى فكرة الشعور ، وميز بينه وبين الأنا ، فقد يشعر الفرد بذاته ، وقد يغفل عن ذاته ، فلا يشعر بها « ولكن مع ذلك لا تغيب عنه ذاته . فيقول ابن سينا : « حتى إن النائم فى نومه ، والسكران فى سكره ، لا تعزب ذاته عن ذاته ، وإن لم يثبت تمثله لذكره » .

ويقسم ابن سينا النفس الحيوانية إلى قوتين : قوة محركة ، وقوة مدركة . ويقسم القوة المحركة إلى قسمين : إما محركة بأنها باعثة ، وإما محركة بأنها فاعلة وأما القوة المدركة فتنقسم عنده قسمين أيضاً : قوة تدرك من خارج ، وقوة تدرك من باطن . والمدركة من خارج هي الحواس الخمس : البصر والسمع والشم والذوق واللمس . والأخير هو جنس لأربع قوى تدرك الحار والبارد ،

---

(١) ابن سينا : أحوال النفس (تحقيق د . أحمد فؤاد الأهوانى) ، ص ١٨٣

(٢) جميل صليبا : ابن سينا — درس وتحاليل ، ص : ٢٧

واليابس والرطب والصلب واللين ، والخشن والأملس (١) . وأما القوى المدركة من الباطن فبعضها قوى تدرك صور المحسوسات ، وبعضها تدرك معانى المحسوسات . ومن المدركات ما يدرك ويفعل معاً ، ومنها ما يدرك ولا يفعل ، ومنها ما يدرك إدراكاً أوليا ؛ ومنها ما يدرك إدراكاً ثانياً .

والفرق بين إدراك الصورة وإدراك المعنى أن الصورة هو الشيء الذى

والفرق بين إدراك الصورة وإدراك المعنى أن الصورة هو الشيء الذى تدركه النفس الباطنة ، والحس الظاهر يدركه أولا ويؤديه إلى النفس ، ومن القوى الباطنة : قوى الخيال أو المصورة ؛ وهى قوة مرتبة فى آخر التجويف المقدم من الدماغ تحفظ ما قبله الحس المشترك من الحواس الجزئية وتبقى فيه بعد غياب المحسوسات . لأن قوة القبول هى غير قوة الحفظ .

والقوة المتخيلة هى قوة مرتبة فى التجويف الأوسط من الدماغ من شأنها أن تركب بعض ما فى الصور مع بعض وتفصل بعضه عن بعض بحسب الاختيار والقوة الوهمية هى قوة مرتبة فى نهاية التجويف الأوسط من الدماغ وتدرك المعانى غير المحسوسة كالقوة الحاكمة بأن الذئب مهروب منه ، وأن الولد معطوف عليه . وأخيراً القوة الحافظة أو الذاكرة وهى قوة مرتبة فى التجويف المؤخر من الدماغ تحفظ ما تدركه القوة الوهمية . ونسبة القوة الحافظة إلى الوهمية كنسبة القوة التى تسمى خيالا إلى الحس المشترك . فالحافظة تحفظ المعانى والخيال يحفظ الصور (٢) .

ويذكر ابن سينا أن العقل هو أعلى قوى النفس النظرية ، وفى الإنسان عقل عملى ، وفعله يظهر التعدد فى الطبيعة الإنسانية ظهوراً اعتيادياً غير مباشر . وهذا العقل العملى مبدأ حركة الإنسان بعد الروية ، وإذا كانت النفس الحيوانية محركة للحيوان ، فليس ذلك بعد روية وتفكير ، بل بنزوع شوقى ينبعث من الشهوة أو الغضب . وللعقل العملى ثلاث وظائف (٢(. فهو حين يضاف إلى القوة الحيوانية النزوعية تحدث عنه هيئات انفعالية مثل الخجل والحياء والضحك

---

(١) ابن سينا : الإشارات ، الجزء الثانى ، ص : ٣٥٠ — ٣٥٧ .

(١) أحمد فؤاد الأهوانى : المرجع الأسبق : ص : ٦٠ — ٦١

والبكاء . وحين يضاف إلى القوة المتوهمة يستفيد منه الإنسان فى التدابير الكائنة الفاسدة ، وفى استنباط الصنائع المختلفة . وحين يضاف إلى العقل النظرى يتولد عنه الآراء الذائعة مثل أن الكذب قبيح .

والعقل العملى هو الذى يتسلط على البدن يسوسه فتنشأ عن ذلك هيئات تسمى فضائل أو رذائل ، بحسب انقيادها أو عدم انقيادها .

أما العقل النظرى أو القوة النظرية فهى قوة من شأنها أن تنطبع بالصور الكلية المجردة عن المادة . فان كانت مجردة بذاتها فذاك ، وإن لم تكن فانها تصيرها مجردة بتجريدها إياها حتى لا يبقى فيها من علائق المادة شىء . ولهذا العقل النظرى أربع مراتب أو قوى :

(أ) العقل الهيولانى : وهى قوة مطلقة أو قوة للاستعداد المطلق ، موجودة عند كل فرد صغيراً كان أو كبيراً كقوة الطفل على الكتابة .

(ب) العقل بالملكة أو القوة الممكنة : وهو الذى تكون قد حصلت فيه المعقولات الأولى وهى المقدمات التى يقع بها التصديق لا باكتساب ولا بأن يشعر المصدق بها أنه كان يجوز له أن يخلو عن التصديق بها ، مثل اعتقادنا بأن الكل أعظم من الجزء ، وأن الأشياء المتساوية لشىء واحد متساوية .

(ج) العقل بالفعل (١) وهو الذى تكون قد حصلت فيه المعقولات الثانية التى تعتمد فى حصولها على المعقولات الأولى .

(د) العقل المستفاد ، وهو كمال العقل بالفعل .

ويتكلم ابن سينا عن أن العقل يكون فى أول الأمر عقلا بالقوة ، ثم يصير عقلا بالفعل ، وذلك بما يصل إليه من إحساسات تؤديها إليه الحواس الظاهرة والباطنة ، فالعقل يخرج بالاستعمال من القوة إلى الفعل ، وهذا يحدث بواسطة الإدراك ولكن بهدى وإثارة من فوق ، من واهب الصور ، وهو العقل الفعال الذى يفيض الصور على العقل الإنسانى .

على أن نفس الإنسان ليس بها حافظة تحفظ المعانى العقلية المجردة .

(١) يتكلم ابن سينا عن القوة والفعل وهما من مصطلحات أرسطو . والقوة هى الموجود من حيث أنه لم يبلغ كماله بعد ، والفعل هو الموجود من حيث أنه بلغ كماله .

لأن الذاكرة لابد أن ترتكز أبداً على موضوع محسوس ، فاذا أدركت النفس الناطقة شيئاً فان هذا الإدراك يفيض عليها دائماً من العقل الفعال ، والنفوس الناطقة لا تمايز بموضوع معرفتها ولا بمقدار ما حصلته من معارف ، وإنما يكون تمايزها بمقدار سرعة استعدادها للاتصال بالعقل الفعال الذى تتلقى عنه المعرفة (٢) .

ويتكلم ابن سينا عن أن للنفس الناطقة كمالها الخاص بها أن تصير عالماً عقلياً مرتسماً فيها صورة الكل والنظام المعقول فى الكل والخير الفائض فى الكل ، ويقول إن اللذات مرتبة بحسب سلم القيم ، وأدنى هذه اللذات هذه الشهوات من طعام وشراب ، ولذه الحياة العقلية أشرف وأتم من اللذات الشهوانية والغضبية ، كما أن لذة المعقول أدوم من لذه المحسوس ، ولذلك كانت اللذة الدائمة أرفع من اللذة المتغيرة الفاسدة .

تعرضت فى عجالة سريعة لقليل يسير من الفلسفة السينوية ، وقد اشتهر ابن سينا كفيلسوف وسياسى وطبيب ، ويذكر أن كتاب « القانون » بقى إنجيل الطب مدة طويلة لم ينلها أى مؤلف آخر ، وكان ينظر إليه على أنه وحى معصوم ؛ فقد نسق تنسيقاً منطقياً لا يعاب . ويقول أهل الثقة إن ما على الإنسان إلا أن يقرأ جالينوس ثم ينتقل منه إلى ابن سينا ليرى الفارق بينهما ، فالأول غامض والثانى واضح كل الوضوح ، والتنسيق والمنهج المنتظم سائدان فى كتابة ابن سينا ، ونحن نبحث عنهما عبثاً فى كتابة جالينوس .

وقد اشتغل ابن سينا بوظائف الحكم والوزارة ، ومع ذلك فكان لديه متسع من الوقت للقراءة والكتابة وترويح النفس . وكتب فى السياسة ، ولكن كلمة (سياسة (تعنى عند فلاسفة العرب « تلافى الخلل وإصلاح الفاسد ؛ ولما كان الفساد والخلل يطرآن على الإنسان وأعماله فقد وضع بعضهم مقالات ورسائل فى هذا الموضوع . ولابن سينا رسالة فى السياسة مقسمة إلى مقدمة وخمسة أقسام : فى المقدمة تكلم عن التفاوت بين الناس فى الصنعات والرتب ،

---

(١) دى بور : (المرجع السابق) ، ص : ١٠٣ - ١٠٤

ثم تناول في أقسام الكتاب : سياسة الرجل نفسه ، سياسة الرجل دخله وخرجه سياسة الرجل أهله ، سياسة الرجل ولده ، ثم سياسة خدمه (١) .

أولا : سياسة الرجل نفسه (١) :

أول ما ينبغي أن يبدأ الإنسان من أصناف السياسة سياسة نفسه . إذ كانت أقرب الأشياء إليه ، وأكرمها عليه ، وأولاها بعنايته ، لأنه متى أحسن سياستها لم يعبأ بما فوقها من سياسات .

ومن أوائل ما يلزم : أن يعلم أن له عقلا هو السائس ، ونفساً أمارة كثيرة المعائب ، فاذا علم ذلك وجب أن يتطلب جميع معايب نفسه فيصلحها بدون إهمال ، ولما كانت معرفة الإنسان غير موثوق بها لما في طبائع الإنسان من الغباوة عن مساوئه ، وكثرة مسامحته لنفسه ، فيجب أن يتخذ الأخ اللبيب الوداد الذي يكون منه بمنزلة المرآة فيريه حسن أحواله حسناً وسيئها سيئاً .

ثانياً : سياسة الرجل ولده

إن من حق الولد على والده إحسان تسميته ، ثم اختيار ظئره كي لاتكون حمقاء ، ولا ورهاء ، ولا ذات عاهة فان اللبن يعدى كما قيل ، فاذا فطم الصبي يبدأ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة ..

فينبغي لقيم الصبي أن يجنبه مقابح الأفعال ، وينكب عنه معايب العادات بالترهيب ، والترغيب ، والإيناس ، والإيحاش ، وبالإعراض ، والإقبال ، بالحمد مرة ، وبالتوبيخ أخرى ما كان كافياً ، فان احتاج إلى الضرب فليكن أو الضرب قليلا موجعاً كما أشار به الحكماء بعد الإرهاب الشديد ، وإعداد الشفعاء ، فان الضربة الأولى إذا كانت موجعة ساء ظن الصبي بما بعدها ،

(١) عن « رسالة تدابير المنازل » أو « السياسات الأهلية » ، في محمد كاظم الطريحي . (المراجع الأسبق) ص : ١٦٣ — ١٦٨ ، والأب يونس مسعد : (المرجع الأسبق) ص : ١٢٠ — ١٢٩ .

واشتد منها خوفه ، وإذا كانت الأولى خفيفة غير مؤلمة حسن ظنه بالباقي فلم يحفل به .

فاذا تهيأ الصبي للتلقين ، ووعى سمعه أخذ في تعلم القرآن وصورت له حروف الهجاء ، ولقن معالم الدين ، وينبغي أن يحفظ الرجز ثم القصيد .

وينبغي أن يكون للصبي مؤدب عاقل ذو دين بصير برياضة الإخلاق حاذق بتخريج الصبيان ، وقور رزين بعيد عن الخفة والسخف ، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي ، غير كز ولا جامد ، حلو لبيب ذو مروءة ونظافة ونزاهة ..

وينبغي أن يكون مع الصبي في مكتبه صبية من أولاد الجلة ، حسنة آدابهم مرضية أخلاقهم فان الصبي يأخذ عن الصبي .

وإذا فرغ الصبي من تعلم القرآن ، وحفظ أصول اللغة : نظر عند ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجد طريقه .

ويجب أن يعلم مدبر الصبي أنه ليس كل صناعة يرومها ممكنة له مواتية : لكن ما شاكل طبعه وناسبه ..

فاذا كسب الصبي بصناعته فمن التدبير أن يزوج ويفرد رحله : لئلا تتلاعب به الشهوات .

حجة الإسلام

الغزالى (١)

هو أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالى ؛ قيل إن أباه كان يشتغل بغزل الصوف ، ومن هنا جاءت التسمية ، وقيل إنه ينسب إلى بلد يسمى غزالة ، والغالب أنه ولد فى مدينة طوس من أعمال خراسان ببلاد فارس عام ١٠٥٨ م (٤٥٠ هجرية) . ويعتبر الغزالى من أكبر مفكرى الإسلام المدافعين عنه بل من أكثرهم قدرة على الابتكار ، وكان فقيهاً متكلماً صوفياً. وقد سمى بحجة الإسلام لأنه رد على الكثيرين من المخالفين .

ويذكر السبكى فى طبقاته أن الثقافة الأولى التى تلقاها الغزالى بعد وفاة أبيه كانت فى بيت صديق له متصوف . وكانت ثقافة عامة لم يستزد منها الكثير ، إذ كان يعدها علماً دنيوياً ؛ وفضل عنها أن يغمر روحه فى معرفة الله. ودرس الغزالى علم الكلام عندما ذهب إلى نيسابور ولازم إمام الحرمين هناك. وقرأ الحكمة والفلسفة . وقد عرف عنه شدة الذكاء والإفراط فى الإدراك والغوص عن المعانى الدقيقة .

ثم بعد موت إمام الحرمين تولى منصب التدريس فى بغداد فى مدرسة النظامية ونال هناك نجاحاً كبيراً ، فقد أعجب الخلق حسن كلامه وكمال فضله

---

(١) المادة مستقاة من :

أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين (أربعة أجزاء)

أبو حامد الغزالى : المنقذ من الضلال

حسين أمين الغزالى : فقيها وفيلسوفا ومتصوفاً

طه عبد الباقى سرور : الغزالى

فتحية سليمان : بحث فى المذهب التربوى عند الغزالى

البارون كارادوفو (ترجمة عادل زعيتر) : الغزالى

محمد البهى : الغزالى فى فلسفة الأخلاق والصوفية

الأب يوحنا قمير : الغزالى

وفصاحة لسانه ونكته الدقيقة وإشاراته اللطيفة . وكان الشك قد بدأ يتطرق جاداً إلى نفسه مما يثير عقله ، فزاد من تحصيله من الفلاسفة آملا تذوق الحقيقة العليا . وقرأ للفارابي ولابن سينا وغيرهما قراءة الناقد الذى يزمع إعادة تصنيف ما كتب ، والذى ظهر فيما بعد تحت كتاب (تهافت الفلاسفة) . ومعنى التهافت عنده التسرع بجهل ، ويقول إن البعوضة لأجل ضعف إبصارها تطلب ضوء النهار فاذا رأت ضوء السراج بالليل حسبت هذا السراج كوة أو فتحة من البيت المظلم يدخل منها ضوء النهار فترمى بنفسها إلى السراج وتكرر المحاولة مرات وهى تحسب أنها متجهة نحو نور النهار حتى تحترق . وكان الغزالى يقصد بكتابه هذا نقد كلام الفلاسفة وهدم مذاهبهم لأنهم تسرعو بجهالة كما يفعل البعوض .. وأحس الغزالى أن الدنيا مقبلة عليه لشهرة نالها وأنها تجذبه بأمنها إلى البقاء والمقام فى بغداد ، وفى نفس الوقت تنادى به دواعى الآخرة إلى الرحيل ، ووجد أن خيراً له أن يحارب الدنيا ورذائلها .

هجر الغزالى كرسى التدريس لأنه شعر برغبة إلى حياة صوفية وقصد بيت الله الحرام ، وحج ثم توجه إلى الشام واعتكف فى زاوية بالمسجد الجامع فى دمشق ، حيث اشتغل بتأليف كتبه وترويض نفسه . وقد سميت المنارة التى كان يصلى فيها بالغزالية وهى معروفة إلى اليوم بهذا الاسم . ولبس الغزالى الملابس الصوفية الخشنة مع التقليل من الطعام والشراب ، وتنقل إلى القدس حيث مسجد الصخرة ثم إلى حبرون (الخليل) زائراً ضريح إبراهيم ، وطاف بالمساجد والترب وآوى إلى القفار وكلف نفسه مشاق العبادات آملا الطريق الموصل إلى رضا الرحمن .

وبعد سنين من النسك عاد إلى بغداد ، وهناك أظهر كتابه الضخم (إحياء علوم الدين) . وتوجه إلى نيسابور ليعلم فيها بالمدرسة النظامية ، ثم إلى مسقط رأسه فى طوس حيث أقام بجوار بيته مدرسة للفقهاء وخانقاه للصوفية ووزع أوقاته على وظائف من ختم القرآن ، ثم وافاه الأجل المحتوم فى الخامسة والخمسين من عمره .

فى فلسفة الغزالى الأخلاقية

يتحدث الغزالى فى الجزء الثانى من كتابه « إحياء علوم الدين » عن (كتاب آداب الأكل) وهو الأول من ربع العادات ، وفيه يتكلم عن آداب حالة الأكل ، وما يستحب بعد الطعام ، وفيما يزيد بسبب الاجتماع والمشاركة فى الأكل ، وآداب تقديم الطعام إلى الإخوان الزائرين ، وفى آداب الضيافة .

أما الكتاب الثانى من ربع العادات ويتكلم فيه عن آداب المعاشرة الزوجية وفيما على الزوج وفيما على الزوجة . والكتاب الثالث من ربع العادات يتحدث فيه عن آداب الكسب والمعاش . أما الكتاب الرابع فهو عن الحلال والحرام . وفى الكتاب الخامس من ربع العادات الثانى يتكلم عن آداب الألفة والأخوة ، وفى السادس عن العزلة ، وفى السابع عن آداب السفر ، وفى الثامن عن السماع والوجد ، وفى التاسع عن الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر .

ومن كلام الغزالى فى الجزء الثانى يبدو لنا الفيلسوف الأخلاقى الذى أضاف إلى الفلسفة الإغريقية ما نص عليه الإسلام من معاملة بين العبد وربه ، وبين الإنسان وأخيه الإنسان . وعرض الغزالى لهذه العلاقات عرضاً مؤسساً على فهم واع بنفسية الخلق . وعلى ضوء ما خلفه فلاسفة الإغريق من بحوث نفسية واجتماعية وسياسية .

وتكلم الغزالى عن الخلق فيقول : « ليس الخلق عبارة عن الفعل ، فرب شخص خلقه السخاء ولا يبذل إما لفقد المال أو لمانع ، وربما يكون خلقه البخل وهو يبذل إما لباعث أو لرياء . وليس هو عبارة عن القوة : لأن نسبة القوة إلى الإمساك والإعطاء بل إلى الضدين واحد . وكل إنسان خلق بالفطرة قادراً على الإعطاء والإمساك ، وذلك لا يوجب خلق البخل ولا خلق السخاء . وليس هو عبارة عن المعرفة ، فان المعرفة تتعلق بالجميل والقبيح جميعاً على وجه واحد ... بل هو الهيئة التى تعد النفس لأن يصدر منها الإمساك والبذل . فالخلق إذن عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة (١) .

(١) إحياء علوم الدين ، جزء ٣ ص : ٥٣

ويقول الغزالى فى تقديمه لمؤلفه «كتاب رياضة النفس وتهذيب الأخلاق ومعالجة أمراض القلب» وهو الكتاب الثانى من ربع المهلكات ، ويقول : «ونحن نشير فى هذا الكتاب إلى جمل من أمراض القلوب وكيفية القول فى معالجتها على الجملة من غير تفصيل لعلاج خصوص الأمراض ، فان ذلك يأتى فى بقية الكتب من هذا الربع ، وغرضنا الآن النظر الكلى فى تهذيب الأخلاق وتمهيد مناهجها . ونحن نذكر ذلك ونجعل علاج البدن مثالا له ليقرب من الأفهام دركه ويتضح ذلك ببيان فضيلة حسن الخلق ، ثم بيان قبول الأخلاق للتغير بالرياضة ، ثم بيان السبب الذى ينال به حسن الخلق ، ثم بيان الطرق التى بها يعرف تفصيل الطرق إلى تهذيب الأخلاق ورياضة النفوس ، ثم بيان العلامات التى بها يعرف مرض القلب ، ثم بيان الطرق التى بها يعرف الإنسان عيوب نفسه ، ثم بيان شواهد النقل . على أن طريق المعالجة للقلوب بترك الشهوات لا غير ، ثم بيان علامات حسن الخلق ، ثم بيان الطريق فى رياضة الصبيان فى أول النشوء ، ثم بيان شروط الإرادة ومقدمات المجاهدة فهى أحد عشر فصلا يجمع مقاصدها هذا الكتاب إن شاء الله تعالى» .

ويقصد الغزالى بالقلب هنا على حد تعبيره (١) : «لفظ القلب وهو يطلق لمعنيين أحدهما ... قطعة لحم لا قدر له ، وهو من عالم الملك والشهادة إذ تدركه البهائم بحاسة البصر فضلا عن الآدميين ، والمعنى الثانى هو لطيفة ربانية روحانية لها بهذا القلب الجسمانى تعلق ، وتلك اللطيفة هى حقيقة الإنسان وهو المدرك العالم العارف من الإنسان ، وهو المخاطب والمعاقب والمعاتب والمطالب . ولها علاقة مع القلب الجسمانى ... والمقصود أننا إذا أطلقنا لفظ القلب فى هذا الكتاب أردنا به هذه اللطيفة وغرضنا ذكر أوصافها وأحوالها لا ذكر حقيقتها فى ذاتها ، وعلم المعاملة يفتقر إلى معرفة صفاتها وأحوالها ولا يفتقر إلى ذكر حقيقتها» .

وفى حديث الغزالى على الخلق والأخلاق يتحدث عن الفضيلة وأنها العقل

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٣

المحمود عقلاً وشرعاً . والعقل معنيان فى رأيه .. « أنه قد يطلق ويراد به العلم بحقائق الأمور ، فيكون عبارة عن صفة العلم الذى محله القلب ، والثانى أنه قد يطلق ويراد به المدرك للعلوم فيكون هو القلب أعنى تلك اللطيفة » . وقد حدد الغزالى ما قصد عندما قال : « العقل المحمود » وأنه الوسط ، والوسط يقع بين طرفين ... والوسط وهو الفضيلة . والطرفان رذيلتان مذمومتان » . كما يحدد الغزالى الفضيلة بأنها اعتدال أركان النفس الأربعة وقواها وهى : قوة الغضب وقوة الشهوة وقوة الحكمة وقوة العدل . ويرى أن حسن قوة الشهوة واعتدالها يعبر عنه بالعفة ، واعتدال الغضب شجاعة ، فاذا حادت قوة الغضب عن قوة الاعتدال أصبحت تهوراً . وإن مالت إلى ناحية مضادة كانت جبناً ، والإفراط فى الحكمة خبث فى جانب وبله فى آخر .

ونلاحظ تأثر الغزالى بآراء أرسطو وأفلاطون . وإن زاد عن قوى أفلاطون قوة العدل ، ولم يعرف عن أفلاطون إلا على أنها التوازن بين الشهوة والغضب والحكمة . على أن الآراء الإغريقية لم يقدمها الغزالى كما جاءت بل زاوج بينها وبين الإسلام . فهو يقول إن الحكمة كقوة من قوى النفس جاء بها القرآن الكريم فى قوله تعالى « ومن يؤت الحكمة فقد أوتى خيراً كثيراً » .

ويقول الغزالى عن قوة الغضب (١) .. « فخلق الله طبيعة الغضب من النار غرزها فى الإنسان وعجنها بطينته .. وبالجملة فقوة الغضب محلها القلب ومعناها غليان دم القلب بطلب الانتقام . وإنما تتوجه هذه القوة عند ثورانها إلى دفع المؤذيات قبل وقوعها وإلى التشفى والانتقام بعد وقوعها . والانتقام قوت هذه القوة وشهوتها وفيه لذتها ولا تسكن إلا به . ثم إن الناس فى هذه القوة على درجات ثلاث فى أول الفطرة من التفريط والإفراط والاعتدال . أما التفريط : فبفقد هذه القوة أو ضعفها وذلك مذموم . وهو الذى يقال فيه إنه لا حمية له . ولذلك قال الشافعى رحمه الله من استغضب فلم يغضب فهو حمار . فمن فقد قوة الغضب والحمية أصلا فهو ناقص جداً ، وقد وصف الله

---

(١) إحياء علوم الدين ، الجزء الثالث ، ص : ١٦٨ - ١٦٩

سبحانه أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم بالشدة والحمية فقال (أشداء على الكفار رحماء بينهم) . وطلب من نبيه صلى الله عليه وسلم أن يجاهد الكفار والمنافقين ويغلظ عليهم . وأما الإفراط : فهو أن تغلب هذه الصفة حتى تخرج سياسة العقل والدين وطاعته ، ولا يبقى للمرء معها بصيرة ونظر وفكرة ولا اختيار ، بل يصير في صورة المضطر . وسبب غلبته أمور غريزية وأمور اعتيادية : فرب إنسان هو بالفطرة مستعد لسرعة الغضب حتى كأن صورته في الفطرة صورة غضبان ، ويعين على ذلك حرارة مزاج القلب لأن الغضب من النار كما قال صلى الله عليه وسلم .

وأما الأساليب الاعتيادية : فهو أن يخالطوا قوماً يتبجحون بتشفي الغيظ وطاعة الغضب ويسمون ذلك شجاعة ورجولية ، فيقول الواحد منهم : أنا الذى لا أصبر على المكر والمحال ولا أحتمل من أحد أمراً ؟ ومعناه لا عقل فى ولا حلم . ثم يذكره فى معرض الفخر بجهله . فمن سمعه رسخ فى نفسه حسن الغضب وحب التشبه بالقوم فيقوى به الغضب . ومهما اشتدت نار الغضب وقوى اضطرامها أعمت صاحبها وأصمته عن كل موعظة ، فاذا وعظ لم يسمع بل زاده ذلك غضباً ، وإذا استضاء بنور عقله وراجع نفسه لم يقدر أن ينطفىء نور العقل وينمحى فى الحال بدخان الغضب ، فان معدن الفكر الدماغ ، ويتصاعد عند شدة الغضب من غليان دم القلب دخان مظلم إلى الدماغ يستولى على معادن الفكر ، وربما يتعدى إلى معادن الحس فتظلم عينه .. وقبح باطنه (الغضبان) أعظم من قبح ظاهره فان الظاهر عنوان الباطن ، وإنما قبحت صورة الباطن أولا ثم انتشر قبحها إلى الظاهر .. فتغير الظاهر ثمرة تغير الباطن . فقس الثمرة بالمثمرة ... » ثم يتحدث الغزالى عن أثر الغضب فى الجسد فى حديث طويل .

وبعد أن يتحدث الغزالى عن الفضائل وأحكامها يرى أن السبيل إلى تحصيلها وبلوغها هو رياضة النفس مع العبادة ، فبالرياضة والمجاهدة مع العبادة يرق القلب ويصفو وينزع إلى العمل الخير الطيب . وقد أعطى الغزالى أهمية

كبيرة للرياضة والمجاهدة ، وكان يؤمن بآثارها ونتائجها إذا عزم الفرد عزماً صادقاً على التخلص من المرذول واكتساب المقبول . أما العبادة فأمرها سهل لأنها من أوامر الدين ، وهنا نلحظ جمعاً بين الدين والعقل فى تكوين الفضائل والتخلص من الرذائل .

ويرى صحة النفس تتأتى من الاعتدال فى مزاج البدن فاعتداله هو صحة له ، والميل عن الاعتدال مرض فيه (١) .

وغاية الأخلاق عنده أن ينقطع عن النفس حب الدنيا ، ويرسخ فيها حب الله ، فلا يكون شيء أحب إلى الفرد من لقاء الله عز وجل ، فلا يستعمل جمع ماله إلا على الوجه الذى يوصله إليه . ويرى الغزالى أن النفس بطبيعتها تميل إلى الحق وتستلذ به ، وإنما ميل النفس إلى التلذذ بالباطل والميل إلى القبيح فهى أمور شنيعة تخرج عن طبع النفس ، ويتضح لنا من أقوال الغزالى أنه يرى سعادة الإنسان النفسية غاية للعمل الخلقى .

الغزالى فى تصوفه

مع جنوح الغزالى إلى التصوف إلا أنه أبقى اعتبار الدين عنده كما هو . وقد اتبع الغزالى نهج الفلاسفة الإسلاميين قبله كابن سينا والفارابى ، فبدأ بالمنطق ثم ينتقل منه إلى الإلهام . ويرى الغزالى أنه توجد ثلاث مراتب فى الإيمان أو اليقين : مرتبة إيمان العامة الذين يصدقون ما يسمعونه من أخبار ، ومرتبة معرفة العلماء الذين يصلون إليها بالاستنباط ، ثم مرتبة ثالثة وهى يقين العارفين الذين يشهدون الحق دون حجاب . فالأول سمعوا أن فلاناً بالدار فصدقوا ، والعلماء سمعوا فلاناً يتكلم فى الدار فاستنبطوا أنه بالداخل ، وأصحاب المرتبة الثالثة دخلوا الدار ورأوا الرجل بأعينهم (٢) .

وقد عرفنا الغزالى مدرساً فى المدرسة النظامية ثم رحيله إلى دمشق باحثاً عن الإشراق والوجد فى سورية التى هى بلد تعلم التصوف .. « ولا رأى كيف

---

(١) إحياء علوم الدين . جزء ٣ ، ص : ٦٠

(٢) دى بور (المرجع الأسبق) . ص ٢٢٧

يمكن الشك فى ملاقاة الغزالى لهما (الإشراق والوجد) إلى حد ما ، وما كان ليحبس نفسه أياماً وشهوراً بأجمعها فى متعبد ضيق أو فى غرفة صغيرة بمنارة لو لم يذق فى هذه العزلات بهجات باطنية . وقد صرح جازماً أنه كانت لديه وجدات أو أنه بحث عنها كما هو الأصح ، وقد قال إن حوادث الزمان ومهمات العيال — ويبدو أنه أهمل العيال — تغير فى وجه المراد . ومما يؤكده أن خلواته دامت مقدار عشر سنين انكشفت له فى أثنائها أمور لا يمكن إحصاؤها واستقصاؤها (١) .

وكان الغزالى يرى أن الأنبياء — وكان يؤمن بهم — بشر تكشف لهم ماهيات الأشياء وأنهم مبعوثون للعناية بما فيه خير الخلق ؛ وأنه لا شىء يمنع من تخيل أناس آخرين تكشف لهم عين الماهيات من غير أن يحملوا على القيام بأية رسالة كانت ويؤسس الغزالى رأيه هذا على نظرية وجود العالمين : العالم الظاهر والعالم الخفى ، أى الملك والملكوت . والعالم الظاهر تدركه الحواس بأعضاء الجسم . أما العالم الخفى فهو ما تدركه النفس . ولكن النفس لا تصل إلى هذا الإدراك بسبب قيود الجسم ، وإذا طهرت من ربطها الجسدية تحررت قواها الإدراكية . ولذلك فى رأى الغزالى . فهناك علمان : علم حسى وليد التجربة البدنية والعقل ؛ وعلم خفى وليد النسوك والايمان . ويرى الغزالى أيضاً أن للقلب بابين : باب نافذ إلى الخارج الآخر نافذ إلى الباطن وإلى الملكوت وهو الإلهام والاستكشاف والوحى .

ويأتى الغزالى بقياس لطيف يشرح فيه فكرته ـ كعادته دائماً ، فيقول لو حفرنا حوضاً فى الأرض ؛ فمن الممكن أن يأتيه ماء من جداول وأنهار على أطرافه وتصب فيه ، ومن الممكن أيضاً أن تتعمق فى حفر الحوض أو البئر حتى نصل إلى مستقر الماء الصافى الذى ينفجر من أسفل الحوض . ويكون ذلك أصفى وأدوم ؛ وقد يكون أغزر وأكثر . فالقلب مثل الحوض والعلم مثل الماء ، وتكون الحواس الخمس مثل الأنهار والجداول . وقد يمكن أن

(١) كارادوفو (عن المنقذ من الضلال) المرجع الأسبق . ص : ١٨٠

تساق العلوم إلى القلب بواسطة أنهار الحواس ، ويمكن أن تسد هذه الأنهار بالخلوة والعزلة وغض البصر ويعمد إلى عمق القلب بتطهيره ورفع طبقات الحجب عنه حتى تنفجر ينابيع العلم من داخله .

وانفجار هذه الينابيع عند فرد يؤهله إلى الحكم في المسائل ببراعة ويرى فيها ما لا يراه غيره . فالغزالي والصوفية يرون أن الزهد وسيلة منتظمة إلى بلوغ العلم ، وأن الوجد ينال بعد مدة طويلة تقضى في رياضيات الزهد .

ثم يتكلم الغزالي عن غاية العمل الروحاني وأنه تعديل للأهواء لا تقويضها ، ويتم هذا العمل بحمل الأعضاء ، عن إرادة ، على إنجاز أعمال ملائمة للفضيلة التي يراد اكتسابها كيما تولد هذه الفضيلة في النفس بفعل العادة . ويرى الغزالي أن النفس إذا كانت مريضة فيلزمها (شيخ) هو طبيبها الذي يجب أن يعرف كل شيء عن حال المريض المتصوف الروحية ، « الشيخ المتبوع الذي يطبب نفوس المريدين ويعالج قلوب المسترشدين ينبغي ألا يهجم عليهم بالرياضة والتكاليف في فن مخصوص وفي طريق مخصوص ما لم يعرف أخلاقهم وأمراضهم . وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم فكذلك الشيخ لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم (١) (٢) » .

ويبين الطريق إلى معرفة الإنسان عيوب نفسه فيقول إن الله عز وجل إذا أراد بعبد خيراً بصره بعيوب نفسه : ولكن أكثر الخلق جاهلون بعيوب أنفسهم . يرى أحدهم القذى في عين أخيه ولا يرى الجذع في عين نفسه . ثم يقول إن على من يريد معرفة عيوب نفسه أن يجلس بين يدى شيخ بصير بعيوب النفس مطلع على خفايا الآفات ويحكمه في نفسه ويتبع إشارته في مجاهدته . وأن يطلب صديقاً صدوقاً متديناً فينصبه رقيباً على نفسه ليلاحظ

---

(١) إحياء علوم الدين . الجزء الثالث ، ص: ٦١

(٢) وكم يطيب للقارئ أن يتمهل قليلا مفكراً في هذا القول ، ويحاول عقد مقارنة بينه وبين أساليب (العلاج) النفسي اليوم .

أحواله وأفعاله ، فما كره من أخلاقه وأفعاله وعيوبه الباطنة والظاهرة ينبه عليه

وبعد أن يعرف الواحد عيوب نفسه يتخلص منها عن طريق رياضة النفس ومجاهدتها فيتخلى عن الدنيا ومباهجها تماماً (أى يتخلى عن المهلكات) ، ويسعى إلى الفقر والزهد ومراقبة النفس ومحاسبتها والتفكير فى ذات الله سبحانه وتعالى (أى يسعى إلى المنجيات) .

وبالتخلى عن المهلكات والسعى إلى المنجيات يبدأ الفرد طريقه إلى درجة الكشف وتتجلى له ذات الله سبحانه وتعالى ، وعندئذ سعادته ، وتتحقق متعته.

آراء الغزالى فى التربية

أثرت اتجاهات الغزالى الفلسفية والصوفية على آرائه التربوية تأثيراً واضحاً وإذا أضفنا إلى ذلك الاتجاهات السائدة فى عصره فسوف يتضح لنا مدى عمق آرائه وأهميتها فى سجل التطور التربوى . وكان الغزالى ينزع إلى الواقعية فى تفكيره ملقياً أهمية إلى سعادة الدنيا وسعادة الآخرة مع حرص شديد على التطهر من الرذائل والتحلى بالفضائل . ولم ينس الغزالى فى غمرة اهتمامه بالدين عنايته بالعلوم الدنيوية كالطب والحساب وبعض الصناعات . وقد عرفنا الغزالى مدرساً فى المدرسة النظامية ثم منشئاً لتكية صوفية فى مسقط رأسه حيث تتلمذ عليه عدد كبير من المريدين ، وكان دائب السعى لتربية الأفراد تربية صحيحة فبالأفراد تصلح المجتمعات ، حيث أنه كان يرى أن التربية للإنسان قادرة على تكميل ما به من نقص . ويؤخذ على الغزالى أنه لم يهتم مطلقاً بتعليم البنت ولم يظهر تحمساً للتعليم المهنى ، ويلوح أن نزعته الصوفية قد يكون لها بعض الأثر فى هذا الاتجاه حيث أنه لم يكن من الساعين وراء الأجور لقاء الخدمات .

وقد اهتم الغزالى بالعلم والتعليم بل بلغ اهتمامه درجة جعلته يعتقد أن التعليم الصحيح هو السبيل إلى التقرب من الله ، ومن ثم إلى سعادة الدنيا والآخرة .

وإذا كان للعلم هذه المنزلة فان الغزالى قد استشهد بكلام الله عز وجل وبالأنبياء والمرسلين وغيرهم من ذوى الرأى الحصيف للتدليل على رفعة شأن

العلماء ولتوضيح فضيلة العلم والتعليم ، كما أنه أكد وجوب التعلم وإخلاص المعلمين فى أعمالهم .

وهدف التعليم والتهذيب عند الغزالى إلى الكمال الإنسانى الذى غايته التقرب من الله ومن ثم إلى سعادة الدنيا والآخرة . ويبلغ الإنسان كماله باكتسابه الفضيلة عن طريق العلم ، وهذه الفضيلة تسعده فى دنياه وتقربه من الله فيسعد فى آخرته أيضاً . على أن الغزالى ذكر فى أكثر من مناسبة أن العلم ينبغى أن يطلب لذاته فهو فضيلة فى ذاته على الإطلاق أى يطلب المتعلم العلم لما للعلم من قيمة ومن لذة ومتعة يستشعر بها طلب العلم .

المنهج عند الغزالى

قسم الغزالى العلوم إلى ثلاث مجموعات :

١ — علوم مذموم قليلها وكثيرها ، وهذه لا يرجى نفع منها فى الدنيا أو الآخرة كعلوم السحر والتنجيم وكشف الطوالع ، وهذه تؤدى إلى الإضرار بدارسيها والمصدقين لها وقد يتشككون فى الله ، بل قد يستخدمها دارسها فى الشر .

٢ — علوم محمود قليلها وكثيرها مثل العلوم الدينية والعبادات وهذه تؤدى إلى تطهير النفس والسمو بها عن الرذائل والشرور ، وتقرب الإنسان من ربه .

٣ — علوم يحمد منها قدر معين ، ويذم التعمق فيها ، وهذه هى التى تسبب فى ارتباك الناس وتشككهم وقد تؤدى إلى الإلحاد مثل الفلسفة .

ويقسم الغزالى العلوم من حيث أهميتها إلى قسمين :

(أ) فروض العين أى العلوم المفروضة معرفتها على كل مسلم مثل علوم الدين وعلى رأسها دراسة كتاب الله عز وجل .

(ب) فروض الكفاية أى العلوم التى لا يستغنى عنها فى تسيير أمور الدنيا مثل علوم الحساب والطب وبعض الصناعات كالفلاحة والحياكة .

وقد أفاض الغزالى فى الجزء الأول من كتابه « إحياء علوم الدين » بتقسيماته

المتعددة للعلوم المختلفة ، فتكلم عن العلوم الشرعية والعلوم المحمودة . كما قسم الفلسفة إلى خمسة فروع هي : الرياضيات والعلوم المنطقية والإلهيات والطبيعيات والسياسيات والخلقيات .

هذا وقد قوم الغزالى العلوم وفق معايير واضحة يمكن بيانها كالآتى (١) :

١ - مدى منفعة العلوم للإنسان فى حياته الدينية وفى دنياه الآخرة من حيث تطهير نفسه ، وتجميل خلقه ، وتقريبه من الله تعالى ، وإعداده لدنيا الخلود مثل القرآن الكريم والدين .

٢ - مدى منفعتها للإنسان من حيث ضرورتها ، وخدمتها لعلوم الدين ، مثل علوم اللغة والنحو .

٣ - مدى منفعتها للإنسان فى حياته الدنيا : مثل علم الطب والحساب والصناعات المختلفة .

٤ - مدى منفعتها . من حيث ثقافته : واستمتاعه بالعلم وتدخلها فى حياته الاجتماعية : مثل الشعر والتاريخ والسياسة والأخلاق .

وينظم المنهج الدراسى الذى اقترحه الغزالى بحسب أهمية العلوم إلى .

أولا : مجموعة القرآن الكريم وعلوم الدين كالفقه والسنة والتفسير .

ثانياً : مجموعة اللغة والنحو ومخارج الحروف والألفاظ وهى علوم تخدم علوم الدين .

ثالثاً : فروض الكفاية وهى علوم الطب والحساب والصناعات المختلفة بما فيها السياسة .

رابعاً : العلوم الثقافية كالشعر والتاريخ وبعض فروع الفلسفة .

وقد رتب الغزالى هذه العلوم بحسب أهميتها ، ونلاحظ اهتمامه بالعلوم الدينية والخلقية ، كما اهتم بالعلوم الضرورية لحياة المجتمع : كما أكد النواحى الثقافية .

---

(١) فتحية سليمان : المذهب التربوى عند الغزالى . ص ٢٦ - ٣٠

تربيـــة الولد

وقد أشرت إلى إهمال الغزالى تربية البنات واهتمامه بتربية الصبيان وللغزالى فى كتابه «إحياء علوم الدين» آراء كثيرة فيما يختص بتربية الصبيان منها :

١ — أن يشغل وقت الفراغ حتى يبعد الصبي عن العبث والمجون ، وخير طرائق شغل هذه الأوقات تعويد الولد القراءة وخاصة قراءة القرآن وأحاديث الأخيار وحكايات الأبرار .

٢ — يتهذب الصبي عن طريق تعليمه الدين وقيامه بالعبادات اللازمة ومعرفته علوم الشرع وتخويفه من السرقة وأكل الحرام ومن الكذب والخيانة والفحش .

٣ — وينصح الغزالى بمراعاة التوسط والاعتدال فى تهذيب أخلاق الصبية

وينصح بابعاد الصبي عن قرناء السوء وبعدم تعويده على التراخى والكسل أو التساهل فى التعامل معه ، ويصر على إبعاده عن التدليل والتنعم .

٤ — يهتم الغزالى بموضوع اللعب بالنسبة للصغار فهو وسيلة يعبرون بها عن فطرتهم وينصح بأن يلعب الصبي لعباً جميلا بعد انصرافه من الكتاب ، ولا يرى الغزالى أن اللعب مجرد نشاط تلقائى يقوم به الصغار فحسب ولكن له ثلاث وظائف أساسية : فاللعب يساعد على ترويض جسم الصغير وتنمية عضلاته وتقويتها ، كما أنه يساعد على إدخال السرور فى قلب الصغار . وثالثاً فهو مريح للصبية من تعب الدروس فى الكتاب .

٥ — ينصح الغزالى بعدم التمادى فى عقاب الصبي وبالإقلال من التأنيب والتشهير بمساوىء الصغار .

٦ — طالب الغزالى بتهذيب الفطرة وتعديل الغرائز .: «فكذلك الغضب والشهوة لو أردنا قمعهما أو قهرهما بالكلية حتى لا يبقى لهما أثر لم تقدر عليه أصلا ، ولو أردنا سلاستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا عليه» ، ولعل فهم هذه الغرائز عند الطفل ضرورية لحسن تربيته . ولذلك فانه يبين أن هذه النزعات الفطرية تصل شدتها فى سن معين ، وهو يعبر عن هذا بقوله إن بعضها

يتكون على مر الزمن . ولذلك فهو يرى ضرورة دراسة المعلم لنفسية الصبية لأنهم ليسوا سواسية بل إن هناك فروقاً بين الأفراد .

ويضيف الغزالى عديداً من النصائح فى تربية الطفل تتعلق بخصائص نموه وتنشئته تمتد إلى الكثير من دقائق حياته ، ومنها (١) :

١ — ألا يستعمل فى حضانته وإرضاعه إلا امرأة صالحة متدينة .

٢ — أن يحبب إليه من الثياب البيض دون الملون .

٣ — أن يمنع من النوم نهاراً فانه يورث الكسل .

٤ — أن يعلم الولد آداب الأكل .

٥ — أن يعود ألا يكشف أطرافه ولا يسرع المشى ولا يرخى يديه .

٦ — أن يمنع من الفخر على أقرانه بشىء يملكه والده .

٧ — إذا ضربه المعلم ألا يكثر من الصراخ والشغب ولا يستشفع بأحد .

وينصح الغزالى المعلم المرشد بأن يتحلى بصفات منها :

١ — الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه .

٢ — أن يقتدى بصاحب الشرع صلى الله عليه وسلم فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد جزاء ولا شكراً ، بل يعلم لوجه الله تعالى .

٣ — ألا يدع من نصح المتعلم شيئاً وذلك بأن يمنعه من التصدى لرتبة قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفى قبل الفراغ من الجلى .

٤ — أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ.

٥ — أن المتكفل ببعض العلوم ينبغى ألا يقبح فى نفس المتعلم العلوم التى وراءه كمعلم اللغة العربية إذ عادته تقبيح علم الفقه ، أو معلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير .

٦ — أن يقتصر بالتعلم على قدر فهمه فلا يلق إليه ما لا يبلغه عقله .

٧ — أن المتعلم القاصد ينبغى أن يلقى إليه الجلى اللائق به ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه .

---

(١) حسين أمين : الغزالى — فقيها وفيلسوفا ومتصوفا . ص : ٧٥ — ٧٨

٨ - أن يكون المعلم عاملا بعلمه بلا يكذب قوله فعله .

* * *

كانت هذه بعض آراء أبي حامد بن محمد بن محمد الغزالي . . حررها أكثر من تسعة قرون، وكأنك وأنت تقرأها وتتمعن فيها إنما تقرأ العالم نفسي معاصر ، أو مرب حديث ، نجد في بعض أقواله صدى وإعجاباً لما فيها من حداثة وتشبع بالاتجاهات الإنسانية النبيلة والفهم الواعي للنفس البشرية .

ابن خلدون

عبد الرحمن بن خلدون مفكر إسلامى عبقرى ، سبق أعاظم المفكرين فيما ابتكره من فلسفة التاريخ وفلسفة الاجتماع . وقد سافر كثيراً وتولى مناصب عدة فى المغرب الإسلامى وفى الأندلس ، ثم فى مصر . ودبر المؤامرات ضد حكام ، وأحدث انقلابات ، وشن الحروب ، وكان يكتب ويؤلف . وكانت أحوال المسلمين فى الغرب تسودها الفرقة وقد بدأت عوامل التفكك تصيب قوتهم وبأسهم وتهز قلاع مدنيتهم . . . وفى غمرة هذا الوهن ولد عبد الرحمن بن خلدون .

ولد ابن خلدون فى تونس عام ٧٣٢هـ (١٣٣٢ م) ، ومازال البيت الذى ولد به قائما فى شارع تربة الباى حيث تشغله مدرسة الإدارة العليا بالعاصمة التونسية (١) . ويقول ابن خلدون مؤرخا حياته إنه قرأ القرآن على الأستاذ أبى عبد الله محمد بن نزال الأنصارى ، ودرس عليه كتبا جمة مثل كتاب التسهيل لابن مالك ومختصر ابن الخطيب فى الفقه . ثم درس على كثيرين من أهل العلم ومنهم شيخ العلوم العقلية أبو عبد الله محمد بن ابراهيم الأيلى ، ويقول . . . « لزمته وأخذت عنه العلوم العقلية والمنطق وسائر الفنون الحكمية والتعليمية (٢) . . . ويقول . . . « ولم أزل منذ نشأت وناهزت مكبا على تحصيل العلم . حريصا على اقتناء الفضائل . متنقلا بين دروس العلم وحلقاته ، إلى أن كان الطاعون الجارف ، وذهب الأعيان

(١) على عبد الواحد وافى : عبد الرحمن بن خلدون . ص : ٢٤ - ٢٥

(١) الأب يوحنا قمير : مقدمة ابن خلدون . ص : ٦-٨

والصدور وجميع المشيخة ، وهلك أبواى رحمهما الله ولزمت مجلس شيخنا أبي عبد الله الأبلي ، وعكفت على القراءة عليه ثلاث سنين . . . . »

« . . . واستدعاني أبو محمد بن تافراكين ، المستبد على الدولة يومئذ بتونس ، إلى كتابة العلامة عن السلطان أبي إسحق . . . فكتبت العلامة عن السلطان ، وهي الله الحمد والشكر لله ، بالقلم الغليظ . ما بين البسملة وما بعدها من مخاطبة أو مرسوم . . . »

« . . . وقد كنت منطوياً على الرحلة من أفريقية . . . فلما دعيت إلى هذه الوظيفة سارعت إلى الإجابة لتحصيل غرضي من اللحاق بالمغرب . وكان كذلك ، فأنا لما خرجنا من تونس — لمحاربة أبي زيد صاحب قسنطينة — نزلنا بلاد هوارة ، وزحفت العساكر بعضها إلى بعض . . . وانهزم صفنا ، ونجوت أنا إلى أبة . . . ثم تحولت إلى سبتة . . . »

ثم يذكر ابن خلدون أن السلطان (أبو عنان) عاد إلى فاس وجمع أهل العلم للتحليق بمجلسه ، وكتب إليه يستقدمه إليه ، فذهب : في سنة ٧٥٥ هـ : ونظمه في أهل مجالسه العلمي ، وألزمه شهود الصلوات معه ، ثم استعمله في كتابته والتوقيع بين يديه ، ووظيفة التوقيع هي كتابة أوامر السلطان في إيجاز بليغ وكانت من أرقى مناصب الدولة . وكانت هذه فرصة سانحة للشاب أن يلتقي بمختلف السفارات التي ترد إلى بلاط فاس . ونما مركز ابن خلدون عند السلطان ، فكثر حساده . ثم يقول ابن خلدون : . . « وكان قد حصلت بيني وبين الأمير محمد (١) : صاحب بجاية من الموحدين ، مداخلة أحكمها ما كان لسلفي في دولتهم (٢) ، وغفلت عن التحفظ من مثل ذلك من غيرة الشيطان — فما هو إلا أن أشغل بوجعه ، حتى نمى إليه بعض الغواة أن صاحب

(١) هو الامير أبو عبد الله محمد الحفصي صاحب بجاية الفارع ، وكان في ذلك الوقت أسيراً في فاس .

(٢) يقصد ابن خلدون بهذا من أن جديه الاول والثاني قد وليا في عهد بني حفص ولاية تونس .

بجاية معتمل فى الفرار ليسترجع بلده . : . فانبعث السلطان لذلك ، وبادر بالقبض عليه . وكان فيما نمى إليه أنى داخلته فى ذلك ، فقبض على وامتحننى وحبسنى . . . وهلك السلطان . . . خاتم تسع وخمسين (١) . وكان ابن خلدون قد رفع إليه قصيدة مؤثرة طالباً العفو ، ولكن الموت عاجل السلطان ، ثم أطلق القائم بالدولة الوزير الحسن بن عمر سراحه، وأعاده إلى ما كان عليه من منزلة .

ولكن ابن خلدون لم يكن راغباً فى الاستقرار فى مكان واحد حتى على ما كان ينالـه من حسن وفادة ، فقد طلب الإذن من الحسن بن عمر . فلم يسمح له . وقد حدث أن تآمر ابن خلدون ضد مطلق سراحه الحسن ابن عمر . وكان لا يفتأ ينتهز الفرص ليرتقى المناصب الأسمى . وقد عين كاتب السر والإنشاء فى عام ٧٦٠ هـ فى عهد سلطان فاس أبى سالم ، وانتهج سبيلا جديداً فى كتابة الرسائل متحرراً من السجع ، كما نظم العديد من القصائد .

ثم تولى (خطة المظالم) أى القضاء ، ولكن منافسيه استطاعوا أن يوغروا صدر السلطان عليه ، بل عمل منافسوه على تشويه سمعته وسمعة السلطان حتى يهيئوا لثورة . ونجحت الثورة عام ٧٦٢ هـ وكعهدنا بابن خلدون فقد انضم غداة فوز الانقلاب إلى صفوف المنتصرين . وعاد إليه مجده وزيادة .

ولم يطل بقاء ابن خلدون فى منصبه ، فقـد رغب فى السفر ، وبعد مفاوضات مع السلطان الذى خشى أن ينشق ابن خلدون وينضم لأعدائه ، سمح له بالسفر إلى الأندلس :

وكان عام ٧٦٤ هـ حين قدم ابن خلدون على غرناطة وسلطانها ابن الأحمر ووزيره ابن الخطيب . وقد استقبل ابن خلدون أحسن استقبال ، ويقول عن علاقته بالسلطان . . . « ثم نظمنى فى علية أهل مجلسه ، واختصنى بالنجى فى خلوته والمراكبة فى ركوبه ، والمواكلة والمطايبة والمفاكهة فى خلوات أنسه . . وأقمت عنده . . . وسفرت عنه سنة خمس وستين ، إلى الطاغية ملك قشتالة

(١) عن كتاب « التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا » . ص٦٦ — ٦٨ .

يومئذ بطره بن الهنشة بن أذفونش (١) ، لإتمام عقد الصلح ما بينه وبين ملوك العدوة ، بهدية فاخرة من ثياب الحرير والجياد والمقربات بمراكب الذهب الثقيلة . فلقيت الطاغية باشبيلية . . فطلب الطاغية المقام عنده وأن يرد على تراث سلفي باشبيلية وكان بيد زعماء دولته ، فتفاديت من ذلك بما قبله ».

ثم استدعى ابن خلدون زوجته وأولاده ، وكانوا فى ضيافة خالهم بقسنطينة ليقيموا معه . ولكن لم يستقر له المقـام بالأندلس بعد أن كثر حساده وكادوا له عند السلطان .

وسافر إلى بجاية . . . « فاحتفل السلطان صاحب بجاية لقدومى ، وأركب للقائى ، وتهافت أهل البلد على من كل أوب يمسحون أعطافى ويقبلون يدى . . » وعاش فترة من الزمن حتى كثرت السعاية عند السلطان فى ابن خلدون والتحذير من مكانته ، وشعر هو بذلك فطلب الإذن فى الانصراف ، وسافر .. . بكره .

ويمضى ابن خلدون سنوات فى الترحال والاشتغال بالسياسة والانقلابات والحروب وخلع الحكام ومناصرة أصحاب السلطة ، حتى كان عام ٧٨٠ هـ وقد أتعبه مرض شديد فاستأذن سلطان تونس فى القدوم إليها ، فاستحثه للقدوم . ويقول ابن خلدون . . . « فوافيته (يقصد السلطان أبا العباس) بظاهر سوسة ، فحيا وفادتى ، وبر مقدمى ، وبالغ فى تأنيسى وشاورنى فى مهمات أموره ، ثم ردنى إلى تونس . . . وأويت إلى ظل ظليل من عناية السلطان وحرمته ، وبعث إلى الأهل والولد وجمعت شملهم فى مرعى تلك النعمة ، وألقيت عصا التسيار . . . وأفاضوا فى السعايات عند السلطان فلم تنجح . . . ثم كثرت سعاية البطانة بكل نوع من أنواع السعايات . ولما كان شهر شعبان من أربع وثمانين . وكان بالمرسى سفينة لتجار الاسكندرية . . مقلعة إلى الاسكندرية ، فتطارحت على السلطان ، وتوسلت إليه فى تخلية سبيلى لقضاء فرضى (٢) ، فأذن لى فى ذلك » .

---

(١) هو بطرس (بيدرو) القاسى ملك قشتالة .

(٢) يقصد أداء فريضة الحج .

وأقام في البحر أربعين ليلة وصل بعدها إلى الإسكندرية ، ثم رحل إلى القاهرة بعد أن عجز عن تهيئة العدة للحج . ويصف القاهرة بقوله : « وانتقلت إلى القاهرة ، حاضرة الدنيا ، وبستان العالم ، ومحشر الأمم ، ومدرج الذر من البشر . وإيوان الإسلام ، وكرسي الملك . . . ولما دخلتها ، أقمت أياما ، وانثال على طلبة العلم بها يلتمسون الإفادة ، مع قلة البضاعة ، ولم يوسعوني عذراً ، فجلست للتدريس بالجامع الأزهر منها (١) . ثم كان الاتصال بالسلطان (٢) فأبر مقامي ، وآنس الغربة ، ووفر الجراية من صدقاته شأنه مع أهل العلم . وانتظرت لحاق أهلي وولدي من تونس . . وبينما أنا في ذلك ، إذا سخط السلطان قاضي المالكية في دولته ، لبعض النزعات فعزله . . . فلما عزل هذا القاضي المالكي سنة ست وثمانين ، اختصني بهذه الولاية . . . فقمت بما دفع إلى من ذلك المقام المحمود . . . لا تأخذني في الله لومة ، ولا يرغبني عنه جاه ولا سطوة . . . معرضاً عن الشفاعات والوسائل . . . فكثر على الشغب من كل جانب وأظلم الجو بيني وبين أهل الدولة (٣) . ووافق ذلك مصابي بالأهل والولد ، وصلوا من المغرب في السفين ، فأصابها قاصف من الريح فغرقت ، وذهب الموجود والسكن والمولود ، فعظم المصاب والجزع ، ورجح الزهد ، واعتزمت على الخروج من المنصب . . . »

وقد تأثر ابن خلدون عميقاً بعد أن فقد من أهله سكنه أي زوجته وبناته الخمس أي المولود وماله أي الموجود ، ونجا ولداه محمد وعلي في كارثة السفينة . وكان أن ألح في إخلائه من وظيفته ، ونفذ السلطان طلبه . وتفرغ ابن خلدون للتدريس والقراءة والتأليف ، ثم سافر لأداء فريضة الحج وعاد

---

(١) وكان يدرس الفقه المالكي . .

(٢) هو السلطان الملك الظاهر أبو سعيد برقوق .

(٣) يقصد ابن خلدون إلى ما كان يسود القضاء من فوضى واضطراب وفساد ، وأنه أعرض عن الهوى والاغراض مؤثراً طريق الحق والعدالة على عكس ما كان يسلكه القضاة وقتئذ .

إلى القاهرة عام ٧٩٠ هـ . ثم دعاه السلطان إلى منصبه فى القضاء المالكى :
وقد حدث أن غزا تيمورلنك أرض الشام فى أوائل عام ٨٠٣ هـ إبان سلطنة
زين الدين أبو السادات فرج فى القاهرة ، وقد فزع الناصر فرج لهذا الخبر
وخرج بجيوشه لصد تيمورلنك ، وكان معه ابن خلدون . ومع أن المصريين
صمدوا للتتر إلا أن بعض الأمراء انسحبوا إلى القاهرة بعد أن حدث خلاف
فى معسكر السلطان ، وكانوا يزمعون تدبير مؤامرة لخلع السلطان ، فترك
دمشق وكان معسكراً بها وارتد للقاهرة .

والظاهر أن ابن خلدون عاود هوايته القديمة وهى التقرب من صاحب
السلطة المنتظر على حساب ولى نعمته ، فسعى إلى التقرب من تيمورلنك ،
يتدلى من سور المدينة التى يرابط تيمورلنك وجيشه خارجها . ويذكر أن
الغازى كان يعرف شهرة ابن خلدون وعلمه وأنه طلب منه أن يكتب له
وصفاً لبلاد المغرب . ويظهر أن ابن خلدون كان يرجو الانتظام فى بطانة
الفاتح والحظوة لديه ، ولكن الرياح لم تأت بما تشتهى السفن ، حتى دب
السأم إلى قلبه من البقاء فى دمشق . والظاهر أن موقف ابن خلدون من
تيمورلنك الذى وعد بالأمان لسكان دمشق وعندما دخلها لم يبر بوعده ، قد
هز مكانة ابن خلدون أمام الناس . وكيفما كان الأمر فقد استأذن ابن خلدون
تيمورلنك ، فى العود إلى القاهرة فأذن له . وفى طريقه إليها دهمه اللصوص
وسلبوه كل ما كان معه .

ومع ان ابن خلدون كان فى الرابعة والسبعين من عمره إلا أن روحه
الوثابة كانت شابة تدفعه إلى العودة إلى كرسى القضاء نكاية فى حساده
وأعدائه وحباً فى السلطة والتقرب من السلطان . وتولى منصب القضاء للمرة
الثالثة وكثرت الدسائس حوله حتى عزل للمرة الثالثة ، وتولى منافسه البساطى
مكانه . ولم يفت عزله فى عضده ، فحارب مستخدماً أسلحة أعدائه حتى
عزل البساطى بعد ثلاثة أشهر ، وعين ابن خلدون للمرة الرابعة : واستمر
فى منصبه عاماً وشهرين ثم عزل ليعود البساطى لمكانه ، وعزل البساطى

بعد سنة وعاد ابن خلدون للمرة الخامسة. ثم عزل وتولى آخرون . ثم عاد ابن خلدون للمرة السادسة وكان فى الثامنة والسبعين ، ولم يمض فى منصب [قاضى المالكية إلا بضعة أسابيع] توفى بعدها تاركا المنصب إلى الأبد .

مؤلف ابن خلدون الخالد :

لابن خلدون مؤلف أذاع اسمه وخلده كمفكر اجتماعى وفيلسوف ومؤرخ له فلسفة لم يعهدها السابقون وأثرت فى تفكير اللاحقين . والكتاب هو (كتاب العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، فى أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر) . والكتاب فى سبعة مجلدات ، ولعل أشهرها المجلد الأول وهو ما يعرف باسم (مقدمة ابن خلدون) .

وفى هذه المقدمة (١) (وتصل إلى حوالى سمائة صفحة) يتكلم ابن خلدون فى الباب الأول فى قسط العمران من الأرض ما فيها من الأقاليم وتأثير الهواء فى ألوان البشر وأخلاقهم واختلاف أحوال العمران من الخصب والجوع وما ينشأ عن ذلك من الآثار فى أبدان البشر وأخلاقهم .

ويرى بعض المفكرين فى هذا المبحث شبهاً كبيراً بما أتى به علماء أوروبا فى نظرية النشوء والارتقاء بعد ابن خلدون بخمسة قرون (٢) :

[ويرى ابن خلدون أن موضوع علم العمران هو المجتمع الإنسانى ، وأن الاجتماع الإنسانى ضرورى فالإنسان مدنى بطبعه . وهذه الضرورة ناتجة عن حاجتين ، حاجة الإنسان إلى الغذاء وحاجته إلى الدفاع عن نفسه ، وكلتاهما لا تتمان إلا بالتعاون . فان قوت يوم من الحنطة ، مثلا ، لا يحصل إلا بعلاج من الطحن والعجن والطبخ ، وكل من هذه الأعمال الثلاث يحتاج إلى مواعين وآلات لا تتم إلا بصناع عديدين من حداد ونجار وفاخورى ، عدا عما يحتاج إليه فى تحصيل الحنطة من زراعة وحصاد ودراس إلى غير ذلك . ثم لما كان العدوان طبيعياً فى الحيوان ، وكان الإنسان عاجزاً عن دفع الحيوانات المفترسة ، احتاج إلى آلات تنوب له عن جوارح الحيوان ،

(١) مقتطفات من مقدمة ابن خلدون [مأخوذة من نسخة المكتبة التجارية .]
(٢) محمد لطفى جمعة . تاريخ فلاسفة الإسلام فى المشرق والمغرب . ص . ٢٢٩

فاحتاج إلى الصنائع فالتعاون . فالاجتماع إذاً طبيعى ، ضرورى لبقاء النوع (١)

ثم يقول ابن خلدون إن فى طباع الناس كما فى طباع الحيوان ميولا عدوانية وظلماً ، ولذلك كان لابد من وازع يدفع بعضهم عن بعض ، ويقيم العدل ، فيقوم واحد من الناس تكون له الغلبة والسلطان واليد القاهرة .. وهذا معنى الملك .

ويقول عن الأرض إنها فى عرف الأقدمين كروية الشكل ، محفوفة ببحر محيط ، فكأنها عنبه طافية على الماء ، وأن ما انكشف منها لنصف كرتها أو أقل ، وأن ما عمر منها لنحو ربع ما انكشف . ويقول إن الشطر المعمور مقسم إلى سبعة أقاليم ، وتختلف الأقاليم فى درجات حرارتها ، وأن لكل أقليم أثراً عميقاً فى المجتمع ، يظهر فى الأجسام والعقول والأخلاق وبالتالى فى مختلف نواحى الحياة .

وأول الأقاليم خط الاستواء فى الجنوب وآخرها الإقليم السابع فى الشمال ، وهى تتدرج من أقصى الحر جنوباً إلى أقصى البرد شمالا . وأن أهل الأقاليم الثلاثة الوسطى أرقى علوماً ، وصنائع ، وملابس ، وأقواتاً ، وأعدل أجساماً ، وألواناً ، وأخلاقاً ، وأدياناً .

ويعطى ابن خلدون الفصل الأول من مقدمته سبباً آخر لتباين المجتمعات وهو تباين البقاع فى الخصب والجوع . ويقول إن للخصب أثراً سيئاً فى المجتمع ، والفقر افضل للناس لو يعلمون : ويتغذى سكان البقاع الخصبة بالحبوب والحنطة والفواكه ، لهم منها ما شاءوا ، فتولد كثرة الأغذية فضلات رديئة فى أجسامهم ، وينشأ عن ذلك انكساف فى اللون ، وضخامة فى الجسم ، وقبح فى الشكل ، وبلادة وغفلة . أما أهل القفار فأقواتهم الألبان واللحوم ، يعيشون على الإقلال ، فتصفو جبلتهم ، هم أحسن أجساماً ، وأعدل أخلاقاً ، وأثقب اذهاناً ، ألوانهم أصفى وأبدانهم أنقى ، وأشكالهم أتم .

---

(١) الأب يوحنا قمير . ص: ٢٣ .

ويرى أن أهل الدين قليلون بين المترفين وسكان المدن والأمصار ، الخصب أثره السيء . وهؤلاء تهلكهم المجاعات لأنهم اعتادوا الشبع. ويؤمن ابن خلدون بأثر الجوع على صفاء الذهن ، وإعداء المتصوفين إلى الاتصال بعالم الروح .

وفي الباب الثاني من المقدمة يتكلم ابن خلدون في العمران البدوي والأمم الوحشية والقبائل ، وما يعرض في ذلك من المباحث في طبيعة البداوة والحضارة ، والفرق بينهما من حيث الأنساب والعصبية والرياسة والحسب والملك والسياسة وغير ذلك .

والدارس لهذا المبحث يجد فيه ملامح أصيلة للعلم الذي نسميه اليوم (علم الاجتماع) لأن قوام هذا العلم هو دراسة الظواهر الاجتماعية للكشف عن القوانين التي تخضع لها .

ويرى ابن خلدون أن البداوة طور طبيعي على الحضارة ، والبدو أنواع فمنهم من يعيش من الزراعة ، وبعضهم من السائمة كالغنم والبقر ، وبعضهم من الإبل . ويرى أن للبدو خلالا يفضلون بها الحضر ، حاصلة عن فقرهم ، وحياة البادية ، وهم أقرب إلى الخير ، ممسكون عن الشهوات والفحشاء لأنهم أقرب إلى الفطرة ، وأفقر حالا ، وأجدب أوطاناً ، الترف عليها ممتنع ، الملاذ مفقودة ، وهم أشجع من الحضر وأشد بأساً وأعنف انقياداً .

والقبيلة نواة البدو الاجتماعية . . . ويتعاضد البدو بالعصبية وهي عبارة عما تتمتع به القبيلة أو الأسرة من القوة والجاه . وهذه العصبية هي منشأ الرئاسة والسلطان : فالقبيلة مجتمع بشري ، وللرئاسة نشأة وزوال ، فهي كائن يفاسد ككل عوارض الحياة ، وإنما نهايتها في العقب الواحد أربعة أجيال .

ويهاجم ابن خلدون أخلاق العرب ويتهمهم بالوحشية وبقسوتهم في فتوحاتهم ، ويقول عن العرب إنهم أمه وحشية تقوم فتوحهم على النهب ، ولا يتغلبون إلا على البسائط السهلة . ولا يقدمون على اقتحام الجبال أو الهضاب لصعوبتها (١) .

(١) نلاحظ حيدة عن الصواب في مزاعم ابن خلدون . فقد فتح العرب الشام وفارس وشمال أفريقيا والاندلس وهي هضاب وعرة ، ولم يخربوها ، بل أقاموا فيها العمائر كما تشهد بذلك الآثار وكتب الفرنجة أنفسهم . ويلوح أن الخصومة بين العرب والبربر في شمال أفريقيا (وقد نشأ ابن خلدون بين البربر) هي التي صبغت أقوال ابن خلدون بالتحيز ضد العرب .

وفى الباب الثالث يتكلم ابن خلدون فى الدولة العامة ، والملك والخلافة والمراتب السلطانية . ويعلل ابن خلدون لأسباب السيادة وتشييد الدول : كيف تحفظ الإمارة ، وشروط السلطة والخلافة وطبائع الملك ومعنى البيعة وولاية العهد ومراتب السلطان ، ودواوين الدولة وجندها وأساطيلها وشاراتها وقواعد الجند والحرب ، وأسباب ثبوت الدولة وسقوطها .

ويقول ابن خلدون إن نشأة المجتمع بداوة ، وعصابة فى قبيلة ، ما غايته تأسيس دولة وازدهار حضارة . ونشأة الدولة فتح ، وللفتح أسباب . والسبب الأول هو القوة ولا تتهيأ القوة للقبيلة إلا إذا سلمت من آفة الخصب والملاذ ، وسلمت من سيطرة أجنبى ومن انقياد[٢] . والسبب الثانى هو هرم الدولة المرموقة ، أما إذا كانت هذه الدولة قوية فـلا يتم للقبيلة غزو وفتح .

ويقول إن للحضارة ظواهر ترافقها . وقد ضمنها الأبواب الرابع والخامس والسادس على التوالى :

أولا : الظاهرة الاجتماعية ، وهى استقرار وترف . ففى الحضارة بناء مدن واستقرار ، وإسراف فى الترف والملاذ . ويرى أن البناء فى الدولة محتاج إلى التعاون ومضاعفة القدر البشرية ، فلا تعظم المبانى إلا إذا عظمت مقدرات الدولة . وأن بعض الآثار قد تحتاج إلى دولة متوالية لبنائها ؛ فتأتى آية فى المتانة والعظمة ، حتى لتعجز الدول عن هدمها كما عجز الرشيد عن هدم إيوان كسرى ، والمأمون عن هدم الأهرام . وأن مبانى العرب قليلة بالنسبة لقدرتهم لأن بداوة صرفتهم وفتحاً شغلهم وديناً نهاهم عن الإسراف[٣] . ويرى أن أهل المدن متأنقون فى أكلهم ولباسهم تأنقهم فى مبانيهم ، طالبون للملاذ وإشباع الشهوة ، مزدحمون على الكمال ومناحى الترف .

ثانياً : الظاهرة الاقتصادية ، وجوه المعاش ، وفيه مسائل فى الرزق والكسب وأنه قيمة الأعمال البشرية . ويرى أن الصنائع بسيطة ومركبة ، والبسيطة حاصلة فى العمران البدوى ، مستعملة فى الضروريات ، والمركبة فى كماليات الحضر ، يستنبطها التفكير ، ويتأنق فيها العمران . ويرى

ابن خلدون أن الصنائع كثيرة ، منها حقيرة كالبناء والنجاره والحياكة ، ومنها شريفة كالتوليد والطب والخط والوراقة والتعليم والغناء . ويرى أن الصنائع تابعة للحضارة ، تنمو بنموها ، وترسخ برسوخها ، وتكثر بكثرة طالبها .

ثم يتكلم ابن خلدون قائلا إن التملق مقرب من السلطان ، مفيد للجاه كالمـــال ، وأن الترفع خلق ذميم فى أرباب العلوم والفنون ، يتوهمون فى أنفسهم الكمال . ويرى بعض المفكرين أن مبحث ابن خلدون فى الاقتصاد من قبيل ما يسميه أهل هذا الزمان (الاقتصاد السياسى) ، و (الاقتصاد الاجتماعى) بل إن كثيراً من مبادىء هذا الفصل صارت بذوراً لما دونه كارل ماركس فى كتابه (رأس المـــال Daskapital) (١) . بل إن جوستون بوتول (٢) يقول « وكانت حاسة التنبؤ الاقتصادى مرهفة كذلك عند ابن خلدون ، فلديه فكرة واضحة عن تكوين الأسعار ، وعملية العرض والطلب ، وقد خصص فصلا بأكمله لحركة الأسعار (كالمـــواد الغذائية والسلع) فى المدن . . . . . وأدرك ابن خلدون تأثير الأحداث السياسية على الحيـــاة الاقتصادية ، وهكذا ارتبطت نظريته فى التطور السياسى بنظريته عن الآثار الاقتصادية لهذا التطور » .

ثالثا : الظاهرة الثقافية : العلم والتعليم ، ويرى ابن خلدون أن العلم من طبائع العمران ، ويزدهر حيث يعظم العمران . ثم يعرض ابن خلدون لتاريخ جميع العلوم والفنون المعروفة فى عصره ، حتى فنون السحر والتلسمات والزيرجة وأسرار الحروف والطب الروحانى ، ثم أفاض فى الكلام عن تاريخ التربية والتعليم عند كثير من الأمم الإسلامية فى المشرق والمغرب موضحاً ما ينبغى أن تسير عليه التربية والتعليم فى مختلف مراحل الطفولة والشباب .

ويقسم ابن خلدون العلوم إلى أصناف ثلاثة : علوم لسانية ، وعلوم

---

(١) محمد الهادى جمعة : (المرجع الأسبق) ص ٢٣ .

(٢) جوستون بوتول (ترجمة غنيم عبدون) ابن خلدون ـ فلسفته الاجتماعية ص ٥١ .

نقلية ، وعلوم عقلية . أما العلوم اللسانية فهى اللغة والنحو والبيان والأدب أو الإجادة فى فنى المنظوم والمنثور . ويرى أن ملكة اللسان العربى تحصل بكثرة الحفظ من كلام العرب ، ويرى أنه من النادر أن يجيد فرد واحد فى الشعر والنثر معاً ، لأنهما من الملكات ، وإذا حصلت ملكة عسر الحصول على ملكة أخرى من نوعها . وينصح المقبلون على الشعر بكثرة حفظه وكثرة نظمه ، ومراجعة المنظوم بالنقد والتنقيح ، وترك الردىء منه ، والعدول عن كثرة المعانى فى البيت الواحد ، ويرى أن صناعة النثر والشعر فى حفظ الألفاظ وتركيبها ، أما المعانى فهى حاصلة لكل ذى فكر .

أما العلوم النقلية فهى مأخوذة عن الكتب والسنة ، وهى تدور حول قراءة القرآن وتفسيره ، وإسناد الحديث وتصحيحه ، واستنباط قوانين الفقه . وتشمل العلوم النقلية كتاب الله والسنة ومنها يعرف الإنسان أحكام الله تعالى المفروضة عليه وعلى أبناء جنسه ، وعلم التفسير ، وعلم القراءات . وعلوم الحديث ، وعلم أصول الفقه الذى يعنى باستنباط الأحكام (المأخوذة من كتاب الله) من أصولها من وجه قانونى يفيد العلم بكيفية هذا الاستنباط : وعلم الفقه وهو معرفة أحكام الله تعالى فى أفعال المكلفين بالوجوب والحذر والندب والكراهة والإباحة ، وعلم الكلام وهو علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية الرد على المبتدعة المنحرفين فى الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة ، وسر هذه العقائد الإيمانية هو التوحيد . ثم يضيف ابن خلدون علوم التصوف وتفسير الرؤيا . ويصف علم التصوف بأنه ناتج عن انقطاع بعض الصحابة والأئمة للعبادة وإعراضهم عن زينة الحياة الدنيا وترفها . ويصف علم الرؤيا وتفسير الأحلام بأنه معروف منذ القدم فقد فسر سيدنا يوسف عليه السلام الرؤيا ، وأن هذا العلم مبنى على قوانين وقرائن انحدرت للناس منذ القدم :

أما العلوم العقلية فهى ما يهتدى إليها الإنسان بفكره من فلسفة وعلوم ،

وتشمل هذه العلوم المنطق ، والطبيعيات ، والإلهيات ، وعلوم المقادير من عدد وهندسة وهيئة . ثم علم السحر وهو قدرة حقيقية فى بعض النفوس على التأثير فى عالم العناصر. وعلم السيمياء وهو علم حادث صدر عند ظهور غلاة المتصوفة ، وجنوحهم إلى كشف حجاب الحس ، وظهور الخوارق استناداً إلى طبائع الحروف . وعلم الكيمياء وهو ينظر فى تحويل المعادن إلى ذهب ، ويرى أن هذا لا يكون إلا عن طريق السحر والكرامات ، وأن هذا معاناة بدون طائل . وعلم النجوم وهو يزعم معرفة الحوادث قبل وقوعها من معرفة قوى الكواكب وتأثيرها فى عالم العناصر ، ويرى ابن خلدون أن علم النجوم صناعة فاسدة لأن تأثير الكواكب فيما تحتها باطل إذ قد تبين فى باب التوحيد ألا فاعل إلا الله .

ويقول ابن خلدون أن الفلسفة صناعة باطلة ، ويقول إن الفلاسفة يزعمون أنهم يعرفون كل شيء ، ولكن العالم أوسع من أن يستطيع عقلنا الإحاطة به ، وأنه يوجد من الكائنات والأشياء أكثر مما لا نهاية له مما نستطيع أن نعلم ، كما يقرر أن الأقيسة المنطقية لا تتفق فى الغالب مع طبيعة الأشياء المحسوسة ، وأن ما يزعمه البعض من إمكان الوصول إلى الحقيقة بمجرد استعمال قوانين المنطق ، فإنه وهم كاذب .

ورتب ابن خلدون العلوم حسب أهميتها للمتعلم فقسمها إلى أربعة أقسام : العلوم الشرعية بأنواعها ، ثم العلوم الفلسفية كالطبيعيات والإلهيات ، ثم العلوم الآلية المساعدة لعلوم الدين كاللغة والنحو وغيرهما . وأخيراً العلوم الآلية المساعدة للعلوم الفلسفية كالمنطق (١) .

ثم يعرج ابن خلدون إلى نقد طرق التعليم السائدة فى عصره ، فهو يحدد فصلا فى المقدمة عنوانه « وجه الصواب فى تعليم العلوم وطرق إفادته »(٢) . . . ، ويقول فيه . . . « وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا

---

(١) فتحية سليمان . المذهب التربوى عند ابن خلدون . ص : ٣٨

(٢) الفصل التاسع والعشرون من الباب السادس من المقدمة.

مين الذى أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته ويحضرون المتعلم فى أول تعليمه المسائل المقفلة من العلوم ويطالبونه باحضار ذهنه فى حلها ، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه ، ويكلفون وعى ذلك وتحصيله ، ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون فى مبادئها : وقبل أن يستعد لفهمها ، فان قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجياً ، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا فى الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية ، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذى فوقه حتى تتم الملكة فى الاستعداد ثم فى التحصيل ، ويحيط هو بمسائل الفن . وإذا ألقيت عليه الغايات فى البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعى وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها ، وحسب ذلك من صعوبة العلم فى نفسه ، فتكاسل عنه ، وانحراف فى قبوله ، وتمادى فى هجرانه . وإنما أتى ذلك من سوء التعليم » (١) .

ومن قول ابن خلدون منذ حوالى ستة قرون نخرج بمجموعة من المبادىء والآراء يلح فيها رجال التربية اليوم ، ومن عبارة ابن خلدون نلمح المبادىء الآتية :

١ — ألا يتقدم للمتعلم فى بداية عهده بالتعلم المسائل الصعبة ، وأن المدرسين يخطئون إذا ظنوا فى هذا مراناً للمتعلمين . ويقول ابن خلدون إن الاستعداد للتعلم ضرورى ، وأنه يتم تدريجيا .

٢ — يتعلم الفرد البسيط الذى يستطيع عقله تقبله ثم بالتدريج والتكرار يتقدم إلى الأصعب باستعمال الأمثال الحسية أو الوسائل المعينة ، وبهذا يتم للفرد تحصيل العلوم والفنون .

٣ — يتعرض ابن خلدون إلى الآثار التى تنجم عن تكليف المتعلمين فوق طاقاتهم ، وأن ذلك ، وخاصة فى المرحلة التى لم يستعد المتعلم فيها استعداداً عقلياً مناسبا ، يؤدى بهم إلى الانصراف عن التعلم والتكاسل . ويلقى اللوم على سوء التعليم .

---

(١) المقدمة ص ٥٣٣ — ٥٣٤ .

وفى لغة حديثة نقول إن ابن خلدون منذ ستة قرون تكلم عن الاستعداد للتعلم ، والشوق ، والتشويق ، والحوافز ، والتدريب ، والاهتمام والجهد . .

ويتكلم ابن خلدون فى تفصيل أكثر شارحا التدرج فى تلقين العلوم للمتعلمين ، ويقول إنها تحصل من ثلاث تكرارات . وهذا ما يراه ابن خلدون .

١ — . . . « يلقى عليه (المتعلم) أولا مسائل من كل باب من الفن هى أصول ذلك الباب ويقرب له فى شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعى فى ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهى إلى آخر الفن ، وعند ذلك تحصل له ملكة فى ذلك العلم ، إلا أنها جزئية وضعيفة ؛ وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله (١) .

ويستخدم ابن خلدون عبارة « على سبيل الإجـــمال » ولعله يعنى عدم الخوض فى التفاصيل الدقيقة للعلم ، وإنما يتناول المتعلم فى بداية تعلمه العموميات المجملة التى يستطيع عقله واستعداده تحصيلها . أما عبارة « تحصل له ملكة » ، فالملكة بالفتح تعنى السيطرة على الشيء ، ولعله يقصد سيطرة وتملك المتعلم على ذلك العلم أو الفن ... ولكنه يستدرك فيقول إنها سيطرة جزئية وضعيفة ؛ وأن غرضها أنها هيأته لفهم الفن . ولعله يقصد بكلمة « فهم » هنا أن المتعلم أحاط بفكرة عامة عن الفن أو العلم .

٢ — ... « ثم يرجع به إلى الفن ثانية ، فيرفعه فى التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفى الشرح والبيان ، ويخرج عن الإجمال ، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه ، إلى أن ينتهى إلى آخر الفن فتجود ملكته(٢) .

وهذه رتبة أعلى من الرتبة السابقة ؛ وهنا يستوفى المعلم الشرح ويخرج من الحقائق العامة المجملة إلى التفاصيل ، فهو ينتقل من العام إلى التفاصيل موضحاً أوجه الخلاف ، وعارضاً مختلف وجهات النظر .

٣ — ... « ثم يرجع به وقد شد ، فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً

(١) ، (٢) المقدمة . ص : ٥٣٣ .

إلا أوضحه ، وفتح له مقفله ؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته . هذا وجه التعليم المفيد . وهو كما رأيت إنما يحصل فى ثلاثة تكرارات . وقد يحصل للبعض فى أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه » (١) . وفى هذه المرحلة الثالثة لا يترك المعلم عويصاً ولا مبهماً غامضاً إلا أوضحه وشرحه حتى يتمكن المتعلم من الفن أو العلم تمكناً يرضى معلمه . وبحكمة واضحة يحترس ابن خلدون فيقول إن بعض المتعلمين قد يستولون على ملكة الفن فى أقل من ثلاث تكرارات وذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه . ولعل ابن خلدون هنا تكلم بما نطلق عليه من اصطلاحات عصرنا « الفروق الفردية » .

وفى فصل من المقدمة تحت عنوان « كثرة الاختصارات المؤلفة فى العلوم مخلة بالتعليم » يقول .. « ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء فى العلوم ، يولعون بها ، ويدونون منها برنامجاً مختصراً فى كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار فى الألفاظ وحشو القليل منها بالمعانى الكثيرة من ذلك الفن . وصار ذلك مخلا بالبلاغة ، وعسراً على الفهم . وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة فى الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ ، كما فعله ابن الحاجب فى الفقه وأصول الفقه ، وابن مالك فى العربية ، والخونجى فى المنطق ، وأمثالهم . وهو فساد فى التعليم وفيه إخلال بالتحصيل ؛ وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدىء ، بالقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد ، وهو من سوء التعليم كما سيأتى (٢) . ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعانى عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها ، لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك عويصة ، فينقطع فى فهمها حظ صالح من الوقت . ثم بعد ذلك فالملكة الحاصلة من التعليم فى تلك المختصرات ، إذا تم على سداده ولم تعقبه آفة . فهى ملكة قاصرة

---

(١) المقدمة . ص : ٥٣٣ .

(٢) هذا الفصل سابق للفصل الذى عنوانه « وجه الصواب فى تعليم العلوم وطرق إفادته » وهو الفصل الثامن والعشرون من الباب السادس .

عن الملكات التى تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة بكثرة ما يقع فى تلك التكرارات والإحاطة المفيدين لحصول الملكة التامة... فقصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبوهم صعباً يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها » (١) .

ومرة أخرى يتناول ابن خلدون مسألة الاستعداد عند المبتدىء وكيف أن هذه المختصرات المخلة تضر بالعلم والفن ، فهى صعبة فى فهمها ، ولايسيطر المتعلم على العلم من مجرد حفظه هذه المختصرات . ويعيب ابن خلدون على الحفظ عند المتعلمين وخاصة حفظهم هذه المختصرات ، لأنها لا تحقق لهم تحصيل الملكات النافعة لهم . ولعل ابن خلدون يقصد شيئاً أعمق من مجرد أن تكون وظيفة التعليم تحفيظ المتعلم غايات العلم وأن تركز له هذه المختصرات التى تتكون من ألفاظ قليلة محشوة بالمعانى الكثيرة .

ويتدرج ابن خلدون فى فصول لاحقة وسابقة من مقدمته فى قسمها الخاص بالتعليم فيوضح لنا أسساً اعتقد أنه سبق بها زمانه بمئات السنين . ومن هذه الآراء :

— يكره ابن خلدون كثرة التأليف فى العلوم لأن هذا عائق عن التحصيل ، فيقول .. « إعلم أنه مما أضر بالناس فى تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف ، واختلاف الاصطلاحات فى التعليم ، وتعدد طرقها ... » ولعل ابن خلدون يرمى إلى التيسير على المتعلمين فى سنيهم المبكرة فلا يضيع الواحد منهم فى غمرة الآراء الكثيرة والاتجاهات المختلفة . وقد يصح أن تكثر المؤلفات فى مراحل التعليم العالية حيث يكون طالبو العلم أكثر استعداداً .

— يرى ابن خلدون عدم تقديم دراسة القرآن للأطفال على غيره من المواد ، وهى الطريقة التى كانت سائدة فى عصره . فيعقد فصلا عنوانه

---

(١) المقدمة . ص ٥٣٢

« تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية فى طرقه » (١) ، فهو يستحسن ألا يتعلم الطفل القرآن من حداثته وذلك لقلة إدراك الصغار وفهمهم لما فيه من معانى سامية . ويرى ابن خلدون أن يؤجل درس القرآن وحفظه إلى أن يصل الفرد إلى سن مناسبة ومستوى من التفكير يجعله قادراً على فهم معانيه.

— يعقد ابن خلدون فصلا عنوانه « الشدة على المتعلمين مضرة بهم » (٢)

ويقول فى هذا الفصل .. « وذلك أن إرهاف الحد فى التعليم مضر بالمتعلم ، سيما فى أصاغر الولد ؛ لأنه من سوء الملكة . ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر ، وضيق على النفس انبساطها ، وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل ، وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما فى ضميره خوفاً من انبساط الأيدى بالقهر عليه ، وعلمه المكر والخديعة لذلك ، وصارت له هذه عادة وخلقاً ، وفسدت معانى الإنسانية التى له من حيث الاجتماع والتمرن ، وهى الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله ، وصار عيالا على غيره فى ذلك ، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل ، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها ، فارتكس وعاد فى أسفل السافلين ، وهكذا وقع لكل أمة حصلت فى قبضة القهر ، ونال منها العسف واعتبره فى كل ما يملك أمره عليه ، ولا تكون الملكة الكافلة له رفيقة به تجد فى ذلك استقراء .. وانظره فى اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق السوء ؛ حتى أنهم يوصفون فى كل أفق وعصر بالحرج ، ومعناه فى الاصطلاح المشهور التخابث والكيد ، وسبق ما قلناه . فينبغى للمعلم فى متعلمه ، والوالد فى ولده ألا يستبدا عليهما فى التأديب » (٣) .

وهكذا يعطينا ابن خلدون أسساً رائعة فى معاملة الأطفال ، ويربط بالتشبيه بين الفرد والمجتمع معطياً مثلا من اليهود الذين فشا فيهم خلق السوء.

---

(١) الفصل الواحد والثلاثون من المقدمة .

(٢) الفصل الثانى والثلاثون من المقدمة .

(٣) المقدمة . ص : ٥٤٠ .

ويتكلم عن أثر القهر فى النفس وكيف يسود حياة صاحبها ويذهب بنشاطها ويدعوه إلى الكسل ويحمله على الكذب . وقد اهتم علماء النفس الحديثين بالاهتمام بمعاملة الأطفال حتى لا تكون تربيتهم مؤدية إلى تكوين عقد نفسية يعانون منها فى طفولتهم وكبرهم . ويرى ابن خلدون أن الشدة على الأطفال تدعوهم إلى أساليب يطلق عليها اليوم (انحرافية أو مرضية) كالمكر والخبث والخديعة .

— وينصح ابن خلدون ألا تطول الفترات بين الدروس : إذ أن فى التقطيع مدعاة لأن ينسى المتعلم ما درسه لطول الفترة بين الدرس والآخر . وقال إن مواصلة الدروس يربط بينها وبين بعضها ويساعد على أن تتم عملية التعلم فى وقت أقصر ، وبطريقة أصح وتأتى بنتيجة أفضل (١) . ويقول فى هذا الصدد .. « ينبغى ألا تطول على المتعلم فى الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها » :

— ويقول ابن خلدون إن تعليم اللغة — الذى يجب أن يكون أساساً لتعلم سائر العلوم — يبدأ بتعلم الكتابة والقراءة ، ثم تربط الألفاظ بالمعانى ، ثم ينتهى بالتجريد والربط بين المعانى المختلفة وبين بعضها ، ويقول فى ذلك .. « فأولا دلالة الكتابة المرسومة على الألفاظ المقولة وهى أخفها ، ثم دلالة الألفاظ المقولة على المعانى المطلوبة ، ثم القوانين فى ترتيب المعانى للاستدلال فى قوالبها المعروفة فى صناعة المنطق ، ثم تلك المعانى مجردة فى الفكر إشراك يقتضى بها المطلوب بالطبيعة الفكرية بالتعرض لرحمة الله » .

ومن رأى ابن خلدون أن الفرد يستطيع التعبير عن آرائه بطريقة أحسن وأفصح إذا استخدم لغته الدارجة التى يعترفها ويجيدها ، وبها يستطيع أن يصب معانيه ومشاعره وأفكاره فى ألفاظ . وينصح لذلك بتعليم اللغات الدارجة إلى جانب اللغة العربية الأصلية وهما لغة مضر .

---

(١) فتحية سليمان : المرجع الأسبق . ص : ٥٥

— ويفرق ابن خلدون بين التعليم النظرى والتعليم العملى (١) . فالتعليم النظرى أرقى من العملى لأنه يحتاج إلى استعمال الكتابة ... والكتابة من بين الصنائع الأكثر فائدة » وهو يقصد فائدة للنمو العقلى . والتعليم النظرى أرقى لأن فيه انتقالا من .. « الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية فى الخيال ، ومن الكلمات اللفظية فى الخيال إلى المعانى التى فى النفس فتحصل ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات » .. أى أن التعليم النظرى يحتاج إلى تكوين مدركات كلية مجردة ، وإلى تطبيق هذه المدركات فى شتى الشئون .

رابعاً : الظاهرة السياسية : الملك

ويرى ابن خلدون أن الملك مظهر من مظاهر السلطة المرافقة لكل مجتمع ، ولهذا فلم يقم ملك إلا بعصبية وغلب . ولا يحبذ قصر الخلافة على قريش أو على واحد ويصف من يقول بهذا بأنه ضال . ويقول إن من طبيعة الملك الاستئثار بالسلطة والانفراد بالمجد ، والترف والسكون ، ويقول إن الترف يحصل عن فتح يتم ومال يجمع ومغلوب يقلد ، ويدعو إلى السكون راحة من جهاد وجنى لثمرات الملك ، واستقرار فى تصور ، واستمتاع بنعيم الدنيا .

وقد يكثر صاحب الملك من الضرائب ، وهذا يفقر الرعية ويدفع بها إلى الكسل . وهذا يؤدى إلى قلة المال وقلة الجباية وافتقار السلطان الذى أكثر من الضرائب من كثرة الترف . ويرى ابن خلدون أن للدولة عمراً طبيعياً لا تتعداه هو عمر الفرد الطبيعى (٢) ... « وتستمر الرياسة ثلاثة أجيال ثم تهرم ، وهذا هو قانون الأجيال الثلاثة : حداثة وشباب وهرم ، يخضع له الفرد ، ورياسة القبيلة ، وملك الدولة » .

ويمضى ابن خلدون فى كتابه « كتاب العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، فى أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر » وفى (الكتاب) الثانى تبدأ الموسوعة التاريخية ويتحدث فيها عن أخبار الأمم

(١) فتحية سليمان : المرجع الإسبق . ص : ٦١ .
(٢) عمر الفرد الطبيعى فى رأى ابن خلدون ١٢٠ عاما أى ثلاثة أجيال.

الأخرى من أفرنجية وتركية . ثم تأتى أخبار البربر فى (الكتاب) الثالث الذى يختتمه بالتعريف عن نفسه ، أو كما يطلق عليه حديثاً بالأوتوبايوجرافى Auto - piography . وقد أورد ابن خلدون تاريخ حياته فى كتابه « التعريف بابن خلدون ورحلته غرباً وشرقاً » ، على أن التاريخ لحياته تضمن أيضاً ذكر ما مر به من حوادث وتفصيل عن بعض الخطب والرسائل والقصائد ، ثم هو يصف المجتمعات التى عاش فيها ، كما يشتمل هذا الكتاب على بحوث تاريخية لبعض الدول فى المغرب الأدنى والأوسط والأقصى والأندلس وسلاطين المماليك والأيوبيين فى مصر وغيرهم . وفى الكتاب تحقيق لحالة الفساد التى سادت القضاء المصرى . وقد ظهر لنا هذا جلياً فى حديثنا عن حياة ابن خلدون فى زمن إقامته فى مصر . وقد نشرت لجنة التأليف والترجمة والنشر هذا الكتاب فى مصر عام ١٩٥١ .

وبين القسم الأول من كتابه « كتاب العبر » وهو المقدمة التى تعرضت إليها سابقاً ، والقسم الأخير من الكتاب وهو التعريف بنفسه ، يقع ما كتبه ابن خلدون عن التاريخ وقد قسم كتابه إلى فصول متصلة متداخلة . وقد تتبع تاريخ كل دولة على حدة من البداية إلى النهاية ، ومع الاهتمام بما بين الدول من صلات ، وهو بذلك ينهج نهج سابقيه ممن عمدوا إلى الكتابة فى صورة جداول تاريخية مرتبة حسب السنين .

ولابن خلدون نظرية فى التأريخ وفلسفته فهو يرى أن المجتمع يخضع لتطور حتمى يشمل درجات متنوعة ، فمجرد أن يصل المجتمع إلى أعلى درجة من الكمال تتيحها له طبيعته فان الانهيار يبدأ ويودى بالمجتمع شيئاً فشيئاً حتى يسقط تماماً . وهذا السقوط فى نظر ابن خلدون يعنى حلول أسرة حاكمة محل أسرة أخرى . ويتميز تاريخ ابن خلدون بالدقة والأصالة العلمية . فقد وصف أحد علماء الغرب فى العصر الحديث واسمه دوزى رواية ابن خلدون عن تاريخ النصارى فى أسبانيا بأنها « منقطعة النظير ، ولا يوجد فى بحوث علماء الغرب المسيحيين فى العصور الوسطى ما يستحق أن يقارن بها ، وأنه لم يوفق

أى عالم من هؤلاء إلى تدوين التاريخ عن هذه الدول فى مثل الدقة والوضوح اللذين يتسم بهما تاريخ ابن خلدون (١) » .

أما عن فلسفة ابن خلدون الاجتماعية فقد اهتم الغربيون بها كل الاهتمام ، فيقول دى بور الهولندى إن ابن خلدون أول من حاول أن يشرح بإفاضة تطور المجتمع وتقدمه لأسباب وعلل معينة (٢) . كما يقول الاجتماعى لدفيج جمبلوفتش إن ابن خلدون أول من اهتدى إلى نظرية الأجيال الثلاثة الخاصة بنهوض الأسر وانحلالها قبل أن يعرضها أوتوكارلورنتس فى أواخر القرن التاسع عشر . ويذكر جمبلوفتش أن أقوال ابن خلدون عن الوسط ومؤثراته يدل على أنه عرف « قانون التشبه بالوسط » قبل أن يعرفه داروين بخمسة قرون . ويبدى الاجتماعيون إعجابهم فيما يقوله ابن خلدون عن تشبيه الإنسان بالحيوان فى الخضوع للقوانين الاجتماعية العامة مما يدل على أنه عرف مبدأ « وحدة المادة » قبل أن يعرفه هيجل .

ويقول جوستون بوتول (٣) إن حب ابن خلدون للشئون العسكرية جعله يخصص فى المقدمة عدة أبواب للاستراتيجية ، ثم يقارن بينه وبين ماكيافيللى الفلورنسى ، فيقول إن ماكيافيللى أيد ابن خلدون فى قوله عن نظرية الجيوش القومية التى تدافع عن أرضها — فقد كان المعروف وقتئذ أن الحرب يقوم بها الجنود المرتزقة ، وقدم للإمارة عدة مشروعات لتنظيم الجند ، ولكنه لم يضع — مثل ابن خلدون — نظرية عامة للعصبية ولتماسك المجتمعات .

ويقول بوتول أيضاً إن روسو رأى كما رأى ابن خلدون أن سكان المدن

---

(١) على عبد الواحد وافى : (المرجع الأسبق) ص ٢٣٤ - ٢٣٥ .

(٢) محمد عبد الله عنان (المرجع الأسبق) ص : ١٥٠-١٥١ .

(٣) جوستون بوتول : (المرجع الأسبق) ص : ١١٤ .

يتكونون من رجال أفسدتهم الحضارة . ويقول شميدت الأستاذ بجامعة كورنل بأمريكا إن ابن خلدون كمؤرخ وفيلسوف اجتماعى يوضع فى صف واحد مع أبرز المؤرخين والاجتماعيين (١) . ويرى شميدت أن ابن خلدون هو مؤسس علم الاجتماع قبل أوجست كونت بعصور طويلة ، وأن ابن خلدون ذهب فى تفكيره إلى حدود لم يذهب إليها كونت .

---

(١) محمد عبد الله عنان : (المرجع الأسبق) ص : ١٥٧ - ١٥٩

الفصل الحادى عشر

التربية الأوروبية فى العصور الوسطى

...وكان أن دب الفساد فى أوصال الإمبراطورية الرومانية ، وقامت القسطنطينية تتحدى روما المتداعية ، وانتقلت إليها السلطة شاطرة الإمبراطورية شطرين منذ القرن الرابع الميلادى . وفى غضون هذا القرن كانت القبائل الجرمانية الآتية من الشمال قد استوطنت أجزاء مختلفة من البلاد ، وكانوا يدخلونها إما باعتبارهم أسرى حرب أو عمالا فى الأرض أو للخدمة فى الجيش . على أن تزايد عدد الجرمان أتاح لهم الفرصة لتكوين دويلات خاصة بهم .

وقد تولى جستنيان عرش بيزنطة (٢٥٧ - ٥٦٥ م) ، الإمبراطورية الرومانية الشرقية ، وحاول استعادة أملاك الإمبراطورية فى الغرب ، فسير جيوشه فى شمال أفريقيا محارباً قبائل الفندرل واحتل عاصمتهم قرطاجنة ودمر مملكتهم ، وكان ذلك عام ٥٣٣ م ، ثم أرسل إلى حكام روما ، وهم من القوط الشرقيين ، يطلب منهم الاعتراف بسلطانه ، وترك الكنيسة وشأنها ، وتقديم ثلاثة آلاف قوطى ليخدموا فى جيشه ودفع جزية له ... الخ . ومع انتصار الشرق إلا أن الأمور عادت إلى الفوضى وعم الفقر إيطاليا وانتشر فيها الجهل ، خاصة وأن اللومبارديين والفرنجة كانوا يغزون الأراضى الإيطالية من الشمال . وتقاسم السلطان السياسى فى إيطاليا خلال القرنين السابع والثامن ملوك الفرنجة والبابوية والإمبراطوريةالرومانية الشرقية واللومبارد وغيرهم . ثم بدأت السيادة السياسة تتحرك شمالا إلى الممالك الفرنجية فيما يطلق عليه اليوم فرنسا وألمانيا . ثم اتحدت بعض الممالك الفرنجية تحت زعامات موحدة ، ولعل أشهر الزعماء كان كلوفيس : وقد انسلخت السلطة أحياناً كثيرة إلى كبار

رجال القصور ، ويذكر التاريخ أن شارل مارتل (شارل المطرقة) كان أحدهم وهو الذى هزم العرب فى محاولتهم السير من أسبانيا براً إلى القسطنطينية وكان ذلك فى موقعة تور فى جنوب فرنسا عام ٧٢٢ م . وخلف مارتل ابنه بين القصير الذى لبى دعوة البابا لإنقاذه من الحركات الفكرية الهدامة الآتية شرقاً من اليونان واللومبارد النازحين من الشمال . ومكافأة لبين فقد عينه البابا ملكاً على الفرنجة . كما منح بين البابا شريطاً من الأرض فى وسط إيطاليا أصبح فيما بعد الدويلات البابوية .

ثم خلف بين ابنه شارلمان الذى أصبح ملك الفرنجة والذى خرج ليوسع حدود مملكته شرقاً إلى نهر الألب وشمالا إلى بحر الشمال وجنوباً إلى البحر المتوسط . وفى يوم عيد الميلاد عام ٨٠٠ توج البابا شارلمان إمبراطوراً رومانياً وأصبح شارلمان الخليفة الشرعى لأباطرة الرومان الأقدمين . وقد عول شارلمان حينئذ على أن يستعيد للامبراطورية القديمة مجدها . وكانت لشارلمان صلات ودية مع خلفاء المسلمين وتبادل معهم الهدايا ، كما أنه أرسل مبعوثيه ليستمعوا إلى شكاوى وطلبات رعاياه مما أضفى على عهده سمات التقدم فى الزراعة والتعليم :

وبعد موت شارلمان بدأ الصراع بين رجالات الدولة والكنيسة وداخل أسرته للسيطرة على مقاليد الأمور ، وتمخض الصراع بعد سلسلة طويلة من الحروب الأهلية عن تقسيم الإمبراطورية إلى ثلاثة أجزاء كبيرة يمكن أن نتصور حدودها اليوم فى فرنسا وألمانيا وإيطاليا . وقد أدى هذا الانقسام إلى ضعف بدأ يسود الإمبراطورية وإلى نمو تدريجى للارستوقراطيات المحلية ، والنبلاء ، ورجال الكنيسة وملاك الأرض من الحكام .

بل إن الوهن تطرق أكثر فى الإمبراطورية التى تقسمت عندما جاءها غزاة من الشمال — الفايكنج — مكتسحين الأرض الأسكندناوية . كما غزا الدانماركيون الجزائر البريطانية ، وانتشر النورمان فى نورمانديا وصقلية وإيطاليا ، ودخل السويديون أرض روسيا . وهاجم السلافيون والمياجيار

الإمبراطورية من الشرق . كما أن العرب جاءوا بحراً وبراً من الجنوب محتلين جزراً فى البحر المتوسط وأجزاء من جنوب إيطاليا وفرنسا كما احتلوا أسبانيا .

وعم الإمبراطورية فزع وخوف ، فلا قانون ولا قوة تحمى الأهالى ، ولكن كان كل هذا داعياً لأن تتبلور وتتمركز السلطة فى يد رجال أقوياء كل فى منطقة يملك أرضها ويحتمى بقلعة حصينة ، ويلتف حوله من يقبلون الحرب معه . وأصبح أمراء الاقطاع هم أصحاب السلطة الحقيقية القادرين على صد هجوم (الأعداء)؟ ؛ ولكن كان هنالك ملوك يمارسون سلطة إسمية .

وتتميز الفترة بعد تفتت إمبراطورية شارلمان فى القرن التاسع بصراعات بين الملوك بعضهم البعض وبين الملوك والنبلاء ، فالملوك يريدون لأنفسهم سطوة أكثر . واستطاع أوتو الأول عام ٩٥٢ م أن يقتحم إيطاليا غازياً ويعلن نفسه على رأس الإمبراطورية الرومانية المقدسة . ولعل وصف الإمبراطورية بأنها مقدسة يظهر أثر الدين فى المسائل السياسية .

وظلت الصراعات قائمة على الأراضى شمالى غربى إيطاليا ، ثم استقرت الأمور بعض الشيء فى فرنسا التى تكونت فيها مجموعة من الدوقيات والمقاطعات والقرى الإقطاعية ، ولم يكن للملوك سلطان يذكر عليها .

أما فى الجزر البريطانية فقد استطاع وليام الفاتح على رأس النورمان عام ١٠٦٦ م هزيمة الساكسون والدانمراكيين ، ومن ثم بدأ يخطو وليام بانجلترا خطوات حقيقية نحو الوحدة .

وبينما هذه الأحداث تجرى فى انجلترا فى الجزء الأول من العصور الوسطى (من القرن السادس إلى الحادى عشر الميلادى) . كان العرب قد كونوا إمبراطوريتهم المترامية من المحيط الأطلسى إلى الهند . وفى القرن التاسع بدأت الإمبراطورية العربية تتفتت وتستقل أجزاء منها ، وتتنازع فيما بينها (١) .

ثم نأتى إلى القسم المتأخر من العصور الوسطى (ويشمل الفترة من القرن الحادى عشر إلى السادس عشر الميلادى) . ومن منتصف القرن الحادى عشر

---

(١) Butts, R.F., op. cit. 137

إلى نهاية الثالث عشر كانت المحاولات تبذل لمركزة القوة السياسية فى انجلترا وفرنسا ، أما ألمانيا وإيطاليا فظل الصراع محتدماً بين الأباطرة والنبلاء فى جانب ، والأباطرة والبابوية فى جانب آخر . فيذكر التاريخ صراعاً نشب بين هنرى الرابع إمبراطور الدولة الرومانية المقدسة وبين نيقولا الثانى والبابا جريجورى السابع . وفى القرن الثانى عشر اشتد الصراع بين فردريك بارباروسا والبابا ، وبين المدن المستقلة فى شمالى إيطاليا كذلك . وقد تحالفت هذه المدن وانتزعت من بارباروسا حق الحكم الذاتى عام ١١٨٣ .

وفى سنة ١١٨٧ كانت الحرب مشتدة بين العرب والصليبيين ، وفيها انتصر صلاح الدين الأيوبى فى معركة حطين واسترجع القدس . وجن جنون أوروبا وقامت حركة ترمى إلى استرجاع بيت المقدس وأخذ ملوك أوروبا فى الاستعداد للزحف بحملة كبيرة إلى الأراضى المقدسة . وقد اشترك فردريك فى هذه الحملة وكانت ثالث حملات الصليبيين ، ولكنه غرق وهو يجتاز نهراً فى آسيا الصغرى ، فى طريقهم إلى تحرير الأراضى المقدسة.
وقد أثر وجود الصليبيين فى أرض العرب ، وحملاتهم المتكررة عليها على التفكير الأوروبى وعلى المجتمع هناك مما سيظهر فى معرض الحديث عن التربية على هذه الأرض فى ذلك العصر .

وعود إلى ما كان يجرى فى أوروبا فى غضون الشطر المتأخر من العصور الوسطى الذى امتد من القرن الحادى عشر إلى السادس عشر كما سبق أن بينت . ويذكر أن البابا أنوسنت الثالث تولى شئون البابوية عام ١١٩٨م ، وجعل سلطة البابوية الزمنية فوق كل سلطة مهما كان نوعها ، وكان أنوسنت سيد روما ، مقوياً نفوذه فى أواسط إيطاليا ومتدخلا فى شئون الانتخابات الإمبراطورية ، بل إنه فرض نفوذه السياسى على يوحنا ملك انجلترا والفونس ملك ليون ، وصادق ملك فرنسا وتدخل فى شئون هنغاريا ، ونصح ملوكا آخرين . . وبالاختصار فقد أصبح للبابا نفوذ فى كل أوروبا .
ولكن البابا بونيفاس الثامن (١٢٩٤م) اختصم مع فيليب ملك فرنسا ،

فقد منع فيليب رجال الدين من المحاكمات ، وفرض عليهم الضرائب ، ثم منع الأجانب جميعهم من دخول فرنسا . . . فأصدر البابا عام ١٣٠٢م بيانا قال فيه إن خضوع كل فرد لأسقف روما (وهو البابا) أمر لازم للخلاص الروحي . ورد عليه فيليب موجها إليه عدداً من التهم ومطالبا بأن يحاكم على يد مجمع كنسي ، بل أرسل جيشاً للقبض عليه ، وقد أثر عليه الموقف فمات ، وتقلصت السلطة الهائلة التي كانت في يد البابوية .

أما ما كان يحدث في ربوع أوروبا وقت القوة البابوية في القرن الثالث عشر ، فان مملكتي فرنسا وانجلترا أخذتا بأسلوب الحكم الملكي المركزي القوي ، وأصبح للسكان حكومة واحدة تسعى لخيرهم ، كما ظهرت أسبانيا كدولة قوية بعد تقلص النفوذ العربي ، ووقفت البرتغال كدولة جديدة .

وإذا تركنا الجانب السياسي لننظر في أحوال الأوروبيين فيما بين القرنين السادس ونهاية الثالث عشر الميلاديين ، فنجد :

أولا : شيوع الإقطاع : ويذكر المؤرخون (١) أن القرنين التاسع والعاشر أسبغا على أوروبا ظلمة حالكة أشد من أيام الإغارات الجرمانية العظمى التي ساعدت على هدم الدولة الرومانية ، وفي خلال هذين القرنين أخذ النظام الإقطاعي ينمو باطراد . وقد مهدت له حركة التطور العام نحو المحلية أكدها خلفاء شارلمان بشخصياتهم الضعيفة . حتى إذا جاء القرنان الحادي عشر والثاني عشر لم تكن هناك حكومات مركزية ، وتحول ولاء الجماعات إلى السادة المحليين ممن تأسست على أيديهم أسرات إقطاعية كبرى ، ترجع أصولها في معظم الأحوال إلى القرن العاشر الميلادي . بل أصبح امتلاك الأرض مقترناً بحق امتلاك نواصي الحكم والسلطان ، وامتلاك الأرض يعني امتلاك من عليها وما عليها . وأصبحت الأرض والسلطة ممتزجين بعضهما ببعض . ومن ثم نشأت بين السيد والمسود علاقة تقوم على عدد من التعهدات والالتزامات متبادلة بين الطرفين :

(١) كوبلاند ، ج . ر . (ترجمة محمد مصطفى زيادة) : الاقطاع والعصور الوسطى في غرب أوروبا ص ٦ – ٨ .

وكان هناك السيد الكبير وقد يكون الملك أو لورداً وهو مسيطر على مجموعة من البارونات ، يمنح كلا منهم أرضاً فى مقابل أن يؤدى البارون لسيده خدمات حربية معينة (١) ويتعهد بالمثول أمام محكمته الخاصة للفصل فى قضايا التابعين . والبارون بموجب النظام الإقطاعى هو الحاكم فيما تحت يده من الأراضى ومن عليها من السكان . وكان من أهم واجبات البارون الحرب سواء كان ذلك تحت راية سيده فى حملة صليبية أو احتكاماً إلى السيف فى مبارزة قضائية لإثبات براءته من تهمة الخيانة أو الإجرام ، أو دخولا فى حلف إقطاعى ضد الملك أو الإمبراطور ، أو مساعدة للكنيسة فى إخماد حركة من حركات الهرطقة التى يقوم بها المارقون عليها . والصورة الماثلة فى أذهاننا عن الفارس الإقطاعى ذلك الشجاع على ظهر حصان قادر على الحركات الحربية الخاطفة بفضل استعمال الركاب فى سرج الخيل ، ثم الملابس المدرعة ؛ وحفلات المبارزة مع نبيـل فى الأخلاق .

وكان البارون يسكن قصراً هو حصنه ، فقد يحدث أن يكون سيدة مشغولا عنه فى حرب بعيدة ؛ فلابد للبارون من قلعة تحميه ، ويعيش فيها مؤدياً واجباته الحربية ؛ ثم الإدارية والسياسية التى ألقيت عليه فيما بعد .

أما عن الأهالى والعامة فقد كانوا يعيشون فى مرحلة بين الحرية والرق وهى الحالة التى عرفت باسم القنية serfdorm فى العصور الوسطى ، والقن فلاح يعيش على قطعة من الأرض يمنحها إياه سيده متملك الدومين . وهو مربوط إلى هذه الأرض ، ولا يملك الحرية فى الانتقال عنها ، ولا يتزوج من جهة خارج الدومين التابع له إلا باذن من سيده . . ويدفع القن لمتبوعه مبالغ معينة كلما رزق مولوداً أو مات له ميت ، وفى مناسبات أخرى كثيرة . والقن ملك لسيده له حق بيعه واستبداله . وينشأ أبناء القن كأبيهم يخدمون سادتهم الذين يمتلكونهم ولا يستطيع فرد أن يسمو إلى طبقة أعلى . ولم تكن هناك إلا طبقة الأرستوقراطيين (النبلاء وكبار رجال الدين) وطبقة

---

(١) vassalage

الكادحين فى الأرض . وبازدهار التجارة وظهور المدن بدأت الطبقة الوسطى تولد . وتقف بين الطبقتين ، فهى خير من الطبقة الدنيا ، وأقل من الطبقة العليـــا .

ثانياً : ظهور المدن : بقيام جماعة التجار وتكتلهم معاً للقيام بأعمالهم مجتمعين وإنشاء أماكن مستقلة عن قلعة البارون أو النبيل بدأت تتكون طبقة تسكن (الضواحى) على مقربة من القلاع الكبيرة أو فى حمى دير كبير ، على أن تكون على طريق رئيسى ييسر نقل البضائع ، وكانت هذه الضواحى بداية ظهور المدن فى أوروبا . على أن قيام أية مدينة كان يتطلب منحها (براءة) يصدرها الملك أو النبيل أو الأسقف ، ويعين فى البراءة السكان ورعويتهم وإدارة المدينة والامتيازات التى تمنح لها . وكان سكانها غالباً من البرجوازيين (الطبقة المتوسطة) وهم من التجار والصناع المتحررين من ربقة القنية الإقطاعية . ولم يكن لكل سكان المدن الحق فى الاشتراك فى إدارة المدينة واختيار مجالسها . ومن أهم مهام المجالس حماية المدن بإقامة الأسوار والقلاع وحفر الخنادق .

ثالثاً : التجارة : يرجع الفضل للحروب الصليبية فى توسيع مدى التعامل التجارى بين أوروبا والشرق . كما أن التجارة فى أوروبا ذاتها بدأت تثير اهتمام الملوك والأمراء للعمل على تحسين الطرق وإقامة الجسور على الأنهار ، لما فى ذلك من فوائد تزيد ما يدخل خزائنهم من ذهب . كما وضعت القوانين لحماية التجار من اللصوص والقراصنة ، وظهرت التحسينات فى بناء السفن ليزيد حجمها فتحمل أكثر . وكانت أوروبا تستورد من بلدان الشرق العربى التوابل والبرتقال والمشمش والتين والزبيب والعقاقير والأصباغ والأقطان والحرير الخام والمشغول مثل أقمشة الدمقش (دمشق) والموصلين (الموصل) والبلدشين (بغداد) والشاش (غزة) . وكانت أوروبا تصدر للشرق العربى الخشب والسلاح والأصواف وأدوات زراعية وخزف . . الخ .

رابعاً : النقابات : كان الإنتاج الصناعى الذى بدأ ينمو فى أوروبا

بحاجة إلى من ينظمه ويحميه . وقد أخذ الصناع منذ أن بدأت قيمتهم فى مجتمع المدينة تقوى بإنشاء جماعات (طوائف) صناعية تهتم بشئونهم . وكان بعضها يقوم على أساس دينى ثم تطور إلى النواحى الاجتماعية والاقتصادية ، فظهرت النقابات الصناعية والتجارية فى أكثر المدن الأوربية(١) .

وكان أعضاء النقابة ثلاثة أقسام على أساس درجة العضو فى اتقان الصناعة : التلميذ — الأجير — المعلم ، وكان يدفع رسوما قبل أن يصبح عضواً ، وكان يسكن بيت المعلم ويأكل عنده ؛ ويخضع لرقابة معلمه الصارمة الشديدة ؛ وتتراوح مدة التلمذة بين سنتين وسبع سنوات على حسب الصناعة . ثم يصبح التلميذ أجيراً ، ثم إذا أثبت تفوقاً وشهد له بذلك فتح مصنعاً .

وكانت هناك نقابات للتجار ، هدفها حماية أعضائها ضد النبلاء وتأمين معاملة عادلة فى الأسواق البعيدة ، والتأكد من مراعاة القوانين التجارية داخل المدينة ذاتها . وكثيراً ما كانت نقابات الصناع تتعاون مع نقابات التجار فى تنظيم الناحية الاقتصادية .

خامساً : الحياة الدينية : تمركزت الحياة الدينية فى أوروبا المسيحية فى العصور الوسطى حول محورين : الأول هو البابوية باعتبار أنها الرياسة العليا للكنيسة ، والثانى التنظيمات الكهنوتية ، وقد سبق أن ألمحت إلى حقائق عن الصراعات البابوية وبعض الملوك ، ورغبة فى سيطرة بابوية دينية على النواحى السياسية . ويهمنا من المحور الثانى الرهبنة وأنظمتها المختلفة . ونتكلم عن أنظمة مختلفة للرهبنة ، فعندما كان يعتور الحياة الروحية فتور كان يعيد إليها الحيوية نظام رهبنة جديد . بل اتخذ النشاط الروحى أحياناً مزيجاً من الرهبنة والعمل العسكرى كما وجد فى الفرق الدينية الثلاث وهى : الهيكليون ، وفرسان المستشفى ، وفرسان التيوتون . كما حاولت الكنيسة برجالها ورهبانها

(١) من أهم المدن : البندقية (١٩٠ ألف نسمة) — لندن (٤٦ ألف نسمة) — بروكسل (٤٠ ألفاً) — ستراسبورج (٢٦ ألفاً) ثم ميلان وجنوة وفلورنسا ، وكان يسكن كل منها حوالى مائة ألف نسمة .

أن تخفف من ويلات الصراعات التى استمرت أجيالا طويلة للتنازع على السلطة إبان العصر الاقطاعى ، فقام رجالها منظمين السلم الألهى وفرض الهدنة الألهية وفيها يمنع القتال فى أيام معينة . وكانت محاولات لم يكتب لها نجاح كبير ..

وقد انتشرت (الهرطقة) فى أوروبا . وقد تمركزت حول محاربة الاتجاهات الدنيوية للكنيسة وسلطات رجال الدين المتزايدة . ومن جماعات الهرطقة الألبينيون نسبة إلى مدينة Albi فى جنوب فرنسا ، وقد رأوا أنفسهم مطهرين Cathari(ويسمون أيضاً الكاثاريون) فى دعوتهم للاحتجاج على فساد الكنيسة ورجال الدين . وأكدوا أن الرغبة فى الأمور المادية خطيئة ، لأن المادة شر ، وعلى ذلك فامتلاك الثروات والكذب وشن الحروب تعتبر من الخطايا .

كما احتج على الكنيسة الأرنولديون بزعامة أرنولد بريسكا ، وهاجموا جشع البابوات وتملك القساوسة للسلطة وتدخلهم فى الشئون الدنيوية ، وقاموا بتمجيد قيم الفقر والحياة البسيطة . والوالدوتيون جماعة محتجة أخرى ، وهى تنسب لبيتر والدو Waldo ، وقالوا إن الطاعة واجبة للبابا ورجال الدين إذا كانوا أهلا لذلك ؛ وتجب الطاعة أولا لله ، وقالوا إن الصلوات وتوزيع الصدقات على أرواح الموتى لا فائدة منها ؛ وأن الصلاة والعبادة خارج الكنائس صالحة كداخلها .

وغير هؤلاء من الهراطقة الذين شكوا فيما لدى رجال الدين من سلطات وتساءلوا عنها ، واحتجوا عليها ، وطالبوا تغييرها ... وكانت بدايات التفكير الحر .

التربية فى العصور الوسطى فى أوروبا

يمكن تلخيص المثل العليا المسيحية فى العصور الوسطى بأنها أكدت :

(١) القيمة الكبرى للمسائل الروحية .
(٢) الاهتمام بالحياة الآخرة .
(٣) التساوى الروحى للخلق أمام الله .

(٤) شرف العمل وتطبيق مبادىء العدالة فى العلاقات بين الأفراد العاملين .

(٥) وحدة كل البشر .

(٦) أن أول واجبات الفرد خدمة ربه وزملائه ونفسه .

ولكن الواقع العملى فى تلك العصور لم يسم إلى هذه المثل . بل لقد طغت على العقل الخرافات والبدع والأوهام ، وكان العقل يخافها جميعاً . فما زالت فيه آثار من وثنية طمرها التاريخ . كان العقل يميل ناحية الجماعة فيلفظ المارقين على التعاليم الكنسية المتفق عليها . كما كان عقلا شغوفاً بالعالم الآخر ، فتطلع من الأرض إلى السماء ، ومن المحدود إلى اللانهائى ومن المؤقت إلى الخالد . ولكن بدأ يتغير بتأثير نمو التجارة وظهور البورجوازية والحروب الصليبية واحتكاك الأوروبيين بثقافات العرب وغيرهم .

وكان هدف التربية فى العصور الوسطى مشتقاً من الظروف الاجتماعية فهدفت إلى خدمة الرب والكنيسة والخلق والنفس . وبهذا يكون للتربية غرض مزدوج مؤكداً على مطالب الكنيسة ومطالب الحياة ، ومع ذلك فان المدارس ، عدا الجامعات ، منحت تربية عامة ذات طابع أدبى دينى . وفيما يلى عرض سريع لجوانب هذه التربية .

أولا : حركة إحياء العلوم فى عصر شارلمان الذى أسس الإمبراطورية الرومانية المقدسة عام ٨٠٠ م . وقد حاول ، ونجح فى محاولته ، أن ينقل الثقافة الرومانية ويوفق بينها وبين ثقافات جماعات البرابرة الذين اعتنقوا المسيحية ، ورمى من محاولته إلى تكوين وحدة داخلية ثقافية تربط بين سكان إمبراطوريته . وقد اعتمد شارلمان فى محاولته على كثيرين من رهبان الأديرة ومنهم الكوين AlcuinM.

كما أصدر شارلمان فى عام ٧٨٧ م أوامر إلى جميع أساقفة فرنسا ورؤساء أديرتها يلومهم فيها على استخدام الألفاظ الخشنة و « الألسنة غير المهذبة »(١)

(١) وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى ، ص : ١٧٥

كما حث كل كنيسة على إنشاء مدارس يتعلم فيها رجال الدين وغيرهم الكتابة والقراءة .وحرص على أن يساوى فى التعليم بين القنة والأحرار ، كما أدرج فى هذه المدارس تعليماً طبياً للتنديد بما كان شائعاً من خرافات وأوهام : وكان يدرس بهذه المدارس الحساب والنحو والمزامير والموسيقى والغناء .

ومن أشهر المربين فى القرن الثامن الميلادى الكوين Alcuin (٧٣٥— ٨٠٤ م) الذى رأس ديرTours وجعل منه مركزاً للثقافة العلمية فى فرنسا . ومن رأى الكوين رفض دراسة الآداب القديمة مع عناية خاصة اهتم بها فى المظهر الصوفى : وقد اهتم الكوين بدراسة الفنون العقلية الحرة السبعة (هى الحساب ، والهندسة ، والفلك ، والتناسق الموسيقى ، والمنطق ، والبيان ، والفلسفة (، وكان يقول بجعلها أساساً للتعليم ، لأنها الأساطين التى قام عليها معبد الحكمة .

ثانياً : التصوف ، وكان للتصوف علاقة كبيرة بالأديرة ، ولذا كان المتصوفون من الرهبان . وقيمة التصوف فى تاريخ التربية قليلة ، ولكن هذا لا يمنع من معرفة شىء عنه فقد أثر فى نظام تربية المتصوفين أنفسهم . وقد احتك بعضهم أحياناً بغيرهم .

وهدف المتصوف الأسمى من الحياة الوصول إلى الكمال الروحى والعلمى ولنصل إلى هذا الهدف كان عليه أن يهمل كل ما يأتى عن طروق الحواس ، فينعزل الفرد عن هذا العالم منكمشاً فى نفسه حتى تفنى شخصيته فى عالم الأرواح وتندمج فى اللانهائية ؛ فيرى المتصوف ما لا نراه وتتكشف له العجائب ويعرف الأسرار الباطنية . والتصوف كأسلوب تدين هو أوسع التجارب الروحية ، وكأسلوب فلسفة هو أشدها توغلا فى المعنوية والمثالية المجردة ، وكأسلوب للتربية هو غاية الكفرة التهذيبية .

وقد عرف التصوف عند البوذيين والبرهمانيين والفارسين والمسلمين ، وإن كان عند الأخريين له أهمية أقل .

أما عن تربية المتصوفين فقد اهتمت بقيمة التفكير وأثره فى تنيمة العقل

من الناحية التأملية . وتؤمن هذه التربية بإيمان المتصوفين بثلاثية طبيعية الروح ، فلها جزء حيوانى مرتبط بالجسم ، وجزء مفكر هو مظهرها الإنسانى ، ثم جزء روحانى يرتفع عن مستوى الإنسانية حيث يلتقى الإنسان بامعقل الأسمى أى العقل المقدس . ويمكن أن نفهم الله وأن نصل إلى اللانهائية الحقيقية عن طريق التحليل والتجريد — عن طريق إهمال جميع المؤثرات الحسية والإنغماس فى أفكار الإنسان الذاتية (١) .

وكانت أول مراحل التربية الصوفية تلك التى يعمل فيها الفرد على التخلص من كل ما من شأنه أن يحجب عنه رؤية الكائن المقدس ، ومن المؤثرات الحسية ، ومن الملذات المادية والمتع العالمية ، فالفرد فى هذه المرحلة يجاهد ضد الحياة الخارجية . ثم يصل الفرد إلى المرحلة الثانية ، وهى مرحلة إضاءة الحياة وتنويرها فيقوم المتصوف بالأعمال الطيبة من تلقاء نفسه ، وهو هنا يجاهد داخلياً . أما المرحلة الثالثة فهى مرحلة الاتحاد والحياة .

ثالثاً : الفروسية : ارتبطت الفروسية بالمثل العليا الاجتماعية الراقية . ومنزلتها فى الحيـاة الدنيوية كمنزلة الرهبنة فى الحياة الدينية ، والأصل فى الفروسية عمل اجتماعى أقرته الكنيسة وعهد به إلى الفرسان الذين أهلتهم قدراتهم ومكانتهم المادية من مديد العون لغيرهم . ولكى يصبح الفرد فارساً ، يخضع لنظام تربوى قوامه الأعمال البطولية والتهذيب ، فالفارس فرد مطيع مستقيم متعاون . وطبيعى أن هذه التربية اقتصرت على طبقة معينة من الأحرار الأثرياء القادرين على القيام بمهام الفارس . وقد سارت الفروسية جنباً إلى جنب مع الإقطاع مكونة كياناً خاصاً داخل المجتمع ومحتلة مكانة سامية فيه .

والفارس سيد بمعنى الكلمة ، فوعده مقدس وشجاعته لا يتطرق إليها شك ، ويمجد النصر الحربى ، ومع هذا فقد كانت له أحياناً نزوات من الغضب الجارف . وقد أعطت الفروسية لمجتمع القرون الوسطى مثلا عليا فى معنى الطاعة واحترام النظام والذات والخدمة . وقد تأثرت فى هذا بتعاليم

---

(١) منرو : المرجع الأسبق ، ص : ٢٨٠ – ٢٨١

الكنيسة التى علمتهم كيف يحترمون الضعفاء ويندفعون للدفاع عنهم . ومع ذلك فأحياناً كان الغضب يدفع الفارس إلى سرعة سفك الدماء ، بل وقد يكون ذلك على حساب الضعفاء ..

وتقسم تربية الفارس إلى مرحلتين ، مرحلة تربية الغلام وهى من سن السابعة إلى الرابعةعشرة ، ثم مرحلة البالغ إلى سن الحادية والعشرين : وفى المرحلة الأولى كان الغلام يقوم بالخدمة فى إحدى القلاع وخاصة خدمة السيدات ، ثم يخدم على الموائد بعد أن يكبر ، ثم يقدم فى مرحلة البلوغ عدداً من الخدمات لسيده ، ثم يصبح الخادم الشخص المباشر للفارس فى المعركة والحفلات العامة . وكان أهم ما يتعلمه الشاب الحب والدين والحرب ، فيتعلم كيف يرق ويتعطف ويتلطف ويتخير أنسب الكلام وأعذبه ؛ ويقرض الشعر والعزف على آلة موسيقية هى القيثارة مع الترنم بأغنية جميلة . ويتعلم كيف يلعب الشطرنج ويسلى النساء ويبعث السرور والمرح إلى الأفئدة .. هذا إلى جانب ركوب الخيل والمبارزة وفنون القتال المختلفة والصيد بأنواعه ، وتعليم دينى يلف كل هذا بطبقة حامية مانعة من الوقوع فى الرذيلة ، بل كان يقوم بطقوس دينية للتطهير ، ويجب عليه أن يبارك سيفه على يد قسيس . ثم يقسم الفارس فى حفل كنسى على الدفاع عن الكنيسة والنساء والفقراء . أما تربيته العقلية فكانت ضحلة اللهم إلا من تعلم الفرنسية وكانت لغة الفروسية فى العصور المتأخرة من القرون الوسطى .

رابعاً : الرهبنة والديرية : تنوعت الرهبنة فى المسيحية فهنالك الراهب المتبتل فى خشوع الذى يتخذ له مأوى وسكناً بعيداً عن العمران كالصحراء مثلا ، وعرفت العصور الوسطى أيضاً الراهب الجوال الساعى فى الأرض ملتفاً بحياة دينية صارمة . وهناك أيضاً المتصوف الزاهد فى صومعته ، ثم اليسوعى العبقرى الذى يعمل فى المدرسة . وفى الفترة بين القرنين السادس والثالث عشر لم يكن هناك من المؤسسات التربوية ما يحمل لواء النواحى العقلية سوى المدارس الكاتدرائية التى كان يدرس بها جماعات الرهبان .

ولا يتبادر إلى الذهن أن الرهبنة من اختراع المسيحيين فقد عرفها المصريون القدماء والفرس واليهود والإغريق ، وكانت ترمى إلى الوصول بالروح لأسمى درجات الكمال والزهد فى ماديات الحياة الدنيا بكبح النفس عن الشهوات والصيام والتعذيب والنشاط البدنى المستمر والنظر إلى المطالب الدنيوية نظرة ازدراء . وقد وجد مبدأ التصوف فى تعاليم المسيح أكبر مشجع لها ، تلك التعاليم القاضية بألا يفكر الإنسان فى غده وأن يبيع ما يملك ويعطى الفقير ، وأن يترك المرء أباه وأمه وزوجته وأولاده فى سبيل الله . وكذلك فى نصائح السيد المسيح المتكررة القاضية بأن يحقر الإنسان من أمر الدنيا ، ويكرس حياته لخدمة الإنجيل ونشر تعاليمه (١) . ومما يساعد على الرهبنة وتطورها ما أصاب المسيحية من اضطهاد فى سنيها الأولى مما أدى ببعض المتحمسين إلى الاعتصام بالجبال والكهوف ووحشة الصحراء فى انتظار عودة المسيح ثانية . ويذكر أن أنطونيوس كان أول من اعتصم بالصحراء على شاطىء البحر الأحمر عام ٣٠٥ م ثم تبعه فى أسلوب حياته الخشنة المتزهدة عدد كبير من المتدينين ؛ ثم تكونت جماعات احتقرت الدنس فى بعض المجتمعات وآثرت الانسحاب إلى حياة قوامها الطهر والعفة والزهد والعبادة والطاعة وعاشوا فى أديرة .

واتسمت الحياة الديرية بالتهذيب والعمل والتدريب ، فمثلا أديرة بندكت كانت تحدد يومياً سبع ساعات للعمل اليدوى أو الأدبى ، ومن ساعتين إلى خمس ساعات للقراءة . وبذلك أتيحت الفرصة للدراسة داخل جدران بعض الأديرة ، لا يشغل الراهب عن التدين والتحصيل شاغل ، خاصة أن بعض الأديرة حفظت الكتب فى خزائنها ، وكان هناك متسع من الوقت لعمليات النسخ والكتابة . بل إن القوانين الديرية كانت تحتم على كل راهب تعلم الكتابة والقراءة . واختلفت الأديرة فيما كان يدور داخلها من تعليم وتحصيل ، فقد ازدهرت الدراسة فى بعضها بينما أقفرت فى بعضها الآخر الذى لم يكن فيه أكثر من عدة نسخ لكتاب واحد . ويلوح أن الغالبية كانت من النوع الأخير

---

(١) منرو : المرجع الأسبق ، ص : ٢٤٤ .

الذى ارتأى فى الدراسات الأدبية القديمة التى حرمتها الكنيسة مغريات وأمور دنيوية تتعارض مع حياة النسك والتقشف ، أضف إلى ذلك تعدد المذاهب المسيحية ، حتى فى ذلك الوقت المبكر من المسيحية حيث بلغ عددها أيام القديس أوغسطين ٨٥ مذهباً .

وعرف التعليم فى داخل الأديرة على نطاق ضيق ضئيل ، فهو يتضمن القراءة والكتابة والغناء وحساب التقويم الكنسى ، وكان ذلك وقفاً على عدد قليل ممن سينخرطون فى سلك الرهبنة التى لم تقبل سناً أقل من ١٨ سنة ، ثم يدرس الطالب سنتين . أما قبل ذلك السن فلم يكن هناك تعليم يذكر . ويذكر أن شارلمان أعتنى بمدارس الأديرة بمساعدة الكوين وزيره ، فطورها حتى لا تقتصر على مجرد الأعداد للحياة الديرية فقط . وعلى العموم فان الأديرة استأثرت بالتعليم واحتكرته حتى القرن الحادى عشر . ويلوح أن هذا كان مناسباً لحياة الناس الذين ما كان يهمهم التعليم بقدر اهتمامهم بحياة القتال والحرب والتدمير .

وثمة مكرمة أسدتها الأديرة للتربية والتعليم جاءت من وحى النظام اليومى للناس . فقد أعفى بعض النساك من الأعمال العضلية الشاقة وكلفوا عوضاً عنها نسخ المخطوطات من الأدبين اليونانى والرومانى القديمة . ويظهر أن أديرة الراهبات أسهمت بقسط كبيرة فى عمليات النسخ هذه . ويساورنا الشك فى أمانة النقل ، فتدل شواهد تاريخية على أن الرهبان أفنوا وأزالوا ما تعارض مع عقيدتهم من كتابات وأقوال .

وإذا كان العرب قد احتفظوا ببعض التراث الأغريقى والرومانى وترجموا منه ومزجوا بينه وبين ثقافتهم وغيرها من الثقافات ، ثم انتقل إلى أوروبا ووصل إلى الأديرة ، فانها (الأديرة) أبقت على هذا التراث ، بل حوت خزائن الكتب فيها كنوزاً ثقافية صانتها من عبث برابرة الشمال . والظاهر أن تعاليم كلونى ورد فيها ما ينص على الحفاظ على الكتب ومشيرة إلى ضرورة أن يكون فى كل دير مكتبة يستمد منها سلاح الحق ومقومات العقيدة .

ويلوح أن عدوى الاهتمام بالكتب وحفظها ، كما سبق أن بينت عن حرص بعض أثرياء وأشراف الأندلس من العرب على اقتنائها ، قد انتقل إلى قلاع الأشراف . فقد أعجب هؤلاء تفاخر الأديرة بما فيها من كتب فزينوا قلاعهم بمكتبات أضحت منافسة للمؤسسات القديمة فى هذا السبيل . واستمرت القلاع والأديرة خزائن للكتب حتى اخترعت الطباعة وانتشرت الجامعات وورثت هذه المهمة .

وإذا كان الرهبان قد اتخذوا من نسخ الكتب مورداً للرزق ، فإنهم انتخبوا إنتاجاً أدبياً عن حياة القديسين ، وقصصاً أخلاقية مختصرة وشرحاً للكتاب المقدس وتاريخ الأديرة ، وغير ذلك من الإنتاج الذى سما بعملهم عن مجرد النقل والنسخ ، فهم الذين كتبوا فى الفنون العقلية السبعة الحرة (Sevenliberalarts).

(أو ما يطلق عليها الدراسات الأكاديمية) وللفنون السبعة الحرة قصة ، فإن اختفاء بعض العلوم والآداب القديمة ، مع ظهور تفسيرات لما عرف منها وساد العصور الوسطى ، حتم تنظيمها لكى تأخذ الطابع المنهجى للدراسة . ولذلك سادت هذه العصور عبارة « الفنون العقلية السبعة » لتضم جميع العلوم التى كانت معروفة وقتئذ . وقد سبق أفلاطون بأن فرق بين مجموعتين من هذه العلوم ، مجموعة المواد الثلاثية ، والمجموعة الرباعية . والأولى تقوم على دراسة الأدب دراسة بلاغية نحوية ، (القواعد والبيان والنحو) والثانية تهتم بالدراسة العملية ، القائمة على دراسة العلوم الرياضية — الحساب والهندسة — والفلك والموسيقى ، ويذكر مترو (١) :... وكان مارتيانس كابيلا أحد ممثلى الثقافة الوثنية فى شمال أفريقيا ، وقد كتب رسالة (زواج علم اللغة من عطارد). وظلت هذه الرسالة أعظم مرجع تستقى منه المعارف القديمة فى النصف الأول من القرون الوسطى . وقد أراد الإله عطارد الزواج ، وحينئذ أخذت السموات التى قال بوجودها الوثنيون ، تتحرك لتقرر أولا من يتزوج عطارد ، ثم تحتفل باتمام زواجه من أكثر الفتيات ثقافة وهى (الفيلوجيا) أى مادة البحوث

(١) مترو المرجع الأسبق ، ص: ٢٦٦

اللغوية . أما الوصيفات السبع اللاتى قدمهن فوبوس للحاضرين ، فهى مادة النحو ، ومادة المحاورة ، ومادة البلاغة ، ومادة الهندسة ، ومادة الحساب ، ومادة الفلك ، ومادة الموسيقى . وكل واحدة تظهر فى الحفل تذكر أبويها وأصولها الذين أنجبوها ثم تشرح للحاضرين أصول المادة التى تمثلها ، وقد تضمنت هذه الخطب التى ألقتها الوصيفات ، جميع نواحى المعرفة التى كانت تدرس بالمدارس فى تلك القرون مصوغة فى أسلوب بالغ غاية الخشونة التى نعهدها فى أساليب الكتب المدرسية » .

ومما هو جدير بالذكر أن الهندسة التى كانوا يدرسونها فى تلك الأزمنة كانت تشتمل دائماً على مبادىء الجغرافية ، ويشتمل الفلك على الطبيعة ، والنحو يشمل الأدب ، ويضم البيان ضمن أبوابه التاريخ .

خامساً : الحركة المدرسية : وهذا اصطلاح أطلق على الحياة التعليمية والتربية من القرن الحادى عشر إلى الخامس عشر ، وتمخضت عن ظهور الجامعات . والحركة المدرسية أساوب من أساليب النشاط العقلى ، فقد عهدنا الحياة العقلية فى الشطر الأول من العصور الوسطى خاضعة للكنيسة خضوعاً شديداً . ومع مجىء أفكار وثنية من الشرق ، وذهاب الحملات الصليبية إلى الأراضى المقدسة ، وتأثيرات العرب الفكرية ، كل هذه أثارت التفكير والتساؤل عن سلطان الكنيسة العقلى ، وهزت العزلة التى عاشتها الحياة العقلية فى الغرب . وهدفت الحركة المدرسية إلى الاستعانة بالعقل فى الدفاع عن العقيدة ، وتقوية الحياة الدينية والكنيسة عن طريق تقوية المواهب العقلية ، والقضاء على الشك والإلحاد والهرطقة عن طريق المناقشة . وكان الصراع بين العقل والسلطة الكنسية ... ولكنه صراع من أجل التوفيق .

ومن خلال هذا الهدف تبلورت رسالة الحركة المدرسية ويمكن تلخيصها فى الرغبة فى صياغة المعتقدات فى أسلوب منطقى ويدافع عنها منطقياً ، ولكن فى غير تشكك فى سلطة الكنيسة ، ثم تنظيم المعرفة وصبغها بالصبغة العلمية الشكلية ، ثم إلمام للفرد بتلك المعارف المنظمة . وتظهر روح التوفيق فى هذه

الأهداف ، فلم تحارب الكنيسة ولم يهمل العقل . ولذلك فقد كان منهاج الدراسة مزيجاً من اللاهوت والفلسفة ... بل هو فى الواقع امتزاج بين المعتقدات المسيحية ومنطق أرسطو . فصاغ المنهج المدرسى العقائد اللاهوتية الكبرى صياغة فلسفية كالمشاكل المرتبطة بالقضاء والقدر وحرية الإرادة وعشاء الرب والتثليث وغيرها .

ويلوح أن المعرفة السطحية لبعض جوانب فلسفة أرسطو وأفلاطون جعلت مبادئهما على شىء من الوفاق ، ثم بان فيما بعد اختلاف جوهرى فى نظرية المعرفة ، فأفلاطون اعتقد أن الأفكار هى وحدها التى تتكون منها الحقيقة (المذهب الحقيقى عند المدرسين الأرثوذكس) وهذه الأفكار موجودة فعلا فى العقل الإلهى . أما ما هو موجود فعلا فما هى إلا صور ونماذج وانعكاسات للأفكار الإلهية . ورأى أرسطو أن الأفكار العامة أسماء ، وأن الحقيقة هى الأشياء الموجودة فعلا . كان اختلاف الرأيين ركيزة الحياة العقلية فى هذه الفترة من العصور الوسطى .

وقد سارت نظم التربية المدرسية على أساس منطق المادة ، لا قدرة المتعلمين ، والمنطق المعترف به وقتئذ هو المنطق القياسى . وأدى هذا إلى صب جميع التلاميذ فى قالب واحد ، فكان الطفل — أى طفل — يتعلم بالطريقة التى تناسب عقل الراشد ، ويدرس مثلا مادة النحو بطريقتها المنطقية الدقيقة .

واستمر هذا الاتجاه التربوى سائداً حتى القرن الخامس عشر ، وقد أنتج الكثير من الكتب وأثر فى عقول الدارسين تأثيراً بالغاً . ورآه فلاسفة القرون التالية جديراً بكل سخرية وتهكم . فقد تحولت الحركة المدرسية إلى شكليات تقف فى سبيل كل تقدم ، بل قد وصفت مؤلفاتهم بأنها نوع رخيص من المعرفة وأن مؤلفيها مجانين قد استسلموا لديكتاتورهم أرسطو ، متقوقعين فى أديرتهم بعيداً عن العالم الحقيقى ، ومكبلين بمعرفة لا يريدون لها تطويراً ، بل اتهمت مؤلفاتهم بأنها تحوى مجردات عقلية لا قيمة لها صيغت فى أسلوب معقد خشن

مكتظ بالمصطلحات المزعجة . كما تناولت كتبهم ومحاولاتهم مسائل وهمية لا حقائق واقعية .

ومع كل هذا النقد ، فإن لرجال الحركة المدرسية الفضل فى هز العقل وإثارة نشاط فكرى كان الخمول قد استولى عليه عدة قرون ، بل إن هذه الحركة مهدت لظهور ونمو الجامعات .

سادساً : الجامعات : اشتهرت بعض المدارس الكاتدرائية فى القرنين الثانى عشر والثالث عشر حتى أنها جذبت الطلبة ليدرسوا فيها القانون الرومانى وفلسفة أرسطو والطب إلى جانب الدراسات الأكاديمية (الفنون العقلية السبعة الحرة) . بل إن طلبة كانوا يذهبون إلى مدرسة معينة تبعاً لشهرة أستاذ فيها ، مثل أبيلارد فى باريس . وجاء طلبة من مناطق نائية طالبين العلم ، وقد تكونت من مجموعات من الطلبة وأساتذتهم ما يشبه النقابة وأطلقوا عليها إسم Univesitas كما انتظم الطلبة الأغراب فيما سمى Studiumgeneral . وفى القرن الخامس عشر أصبح اسم الجامعة ومدرسة الطلبة المغتربين صنوان .

وتسبب فى ظهور المؤسسات التعليمية الصراع بين المذهبين الواقعى والمثالى ، واحتكاك الأوروبيين بالمسلمين والعرب والثقافة الإغريقية . كما أن ظهور المدن قد غير من وجه الحياة وطور المجتمع الذى تعطش إلى تربية تسايره ، فلم تعد التربية القديمة كافية لسد حاجات هذا المجتمع الذى تغير .

وتميزت الجامعات فى بداية ظهورها بتلقائية الصلة بين الطلبة وأساتذتهم ، هذه الصلة التى كان قوامها النشاط الفكرى والنهم للمعرفة . وربط بين الأساتذه والطلبة عنصر مشترك ألا وهو الفقر . كما أن باب التعليم كان مفتوحاً لكل طالب قادر على دفع مبلغ زهيد جداً للأستاذ على أن يكون ملماً باللغة اللاتينية وهى لغة التعليم . ولم تكن هناك فى بداية الأمر شروط للالتحاق سوى ما ذكرته ، كما أن الجامعات كانت فى منأى عن سلطة الكنيسة والدولة فى فترات نشأتها الأولى (١) .

---

(١) Mulhern, op. cit., pp. 222-226

ثم أغدقت على الجامعات منح ، لعل أهمها المنح البابوية التى أعطت أفرادها حق التجول كمعلمين وكطلبة ، وحمايتهم من الاعتداءات عليهم ، وحق محاكمة الطالب أمام مجلس من الجامعة ، وحقق هذا استقلال الجامعات عن الدولة والكنيسة ؛ ثم حق الخريجين فى التدريس ، وهذا بمثابة شهادة للتخرج ، مع إعفاءات للجامعة وللأساتذة والطلبة من الضرائب والخدمة العسكرية .

ونظمت الجامعات فى أول الأمر على أساس أنها تضم طلبة من دول مختلفة ، وكانوا يقسمون داخلها إلى مجموعات حسب الدول (كنظام الأروقة فى الأزهر) . وقسم الأساتذة إلى أقسام حسب التخصصات : اللاهوت ، القانون المدنى ، الدراسات الأدبية ... الخ ، وكانت الجامعات تعد الطلبة لمهن القانون والطب واللاهوت وللتدريس الجامعى . وكان الطلبة يدرسون أساساً الفنون العقلية الحرة السبعة لمدة تتراوح بين أربع وسبع سنوات ويمنح الطالب بعدها درجة الأستاذية (الماجستير) . ثم يصبح الخريج مدرساً جامعياً إذا وجد طلبة يدرس لهم ، أو يلتحق بوظيفة دينية إذا وجدها ، أو يصبح موظفاً إذا واتته الفرصة ، أو يستكمل الخريج دراسته فى القانون أو الطب أو اللاهوت التى تمتد حوالى ثمانى سنوات ليحصل الطالب على الدكتوراه . وتراوحت مدة الدراسة فى الطب والقانون بين خمس وثمانى سنوات .

وكان التنافس بين الأساتذة كبيراً ، فدخلهم الوحيد مما يدفعه الطلبة مباشرة لهم . وقد اعتمد الطلبة فى معلوماتهم على ما يلقى عليهم داخل الدرس وكانوا يحفظون ما يكتبون على ظهر قلب ، فالكتب نادرة : حتى فى تعليم الطب اعتمدوا على معلومات وبعض كتب بسيطة كثيرة منها ما كتبه العرب ، واعتمدت عليه جامعات أوروبا كمؤلفات ابن سينا وشروح وتعليقات عربية فى الطب والعلوم .

ولم يكن الطلبة منزهين عن ارتكاب الأخطاء ، فقد عرفنا عقوبات الفصل والحبس لجرائم كالسرقة وعدم حفظ المواعيد فيدخل الطلبة من النوافذ

بعد غلق الأبواب ، والسحر والتزوير وحمل الخناجر وإحضار نساء خلسة إلى داخل مبانى الجامعة . كما حرم عليهم ارتياد الحانات والمسارح واقتناء حيوانات .

وبدأت الجامعات عهودها الأولى بدون أدوات أو أجهزة أو حتى مبان ، فكانت تتخذ من المزارع أو أفنية الكنائس مقاماً . وكان الطلبة الموسرون يعيشون فى أماكن لا ثقة مع خدمهم . وعاش الفقراء فى أى مأوى يجدونه ، وأحياناً كان يسمح بعض القادرين للطلبة الفقراء بالسكنى فى ردهات أو قاعات سكنهم . ثم ازدادت مكرمات أهل الخير ، فمنحت الجامعات الكتب والمبانى للإقامة .

ومع هذا الشح المادى ، فكانت هناك حرية فى البحث والقول خاصة وأنها لا تخضع للإشراف المالى من الدولة أو الكنيسة ، ولكن هذه الحرية لم تكن مطلقة ، ولم تستمر فقد تعرضت الجامعات وأساتذتها إلى القوى الرجعية كثيراً ، وحلت عليهم صنوف من التهديد والعقاب .

وعندما يتقدم الطالب فى دراسته كان يسمح له بالقاء محاضرات لعدة سنوات ، وكن هذا الطالب يسمى (Bachclor) أى السيد الصغير وهو لقب كان يحمله الفرسان الصغار فى خدمة الفرسان الأكابر . وكان يعقد أحياناً امتحان قبل السماح للطالب بالتدريس ، فإذا نجح أصبح حاملا للدرجة الجامعية الأولى (Bachelovdegree) ثم يستعد الطالب لتقديم رسالة للحصول على درجة الأستاذية (Master'sdegree) أو درجة الدكتوراه ، ويدافع عن رسالته أثناء مناقشتها فى امتحان عام ، غالباً كان يعقد فى الكنيسة ، فاذا نجح فى دفاعه لبس قبعة خاصة ، ثم يدعو أصدقاءه إلى وليمة . ويحق له أن يرتدى (روب الماجستير) .

ولم يسمح للإناث بالدراسة الجامعية ، بل لم يسمح لهن حتى بالزيارة . وكان الطلبة الجدد يخضعون (لمقالب) مضحكة يقوم بها القدامى كبرنامج أساسى فى محاولة إدماج الجدد فى الحياة الجامعية ؛

هذا ، وكان من أُوَلى الجامعات فى أوروبا جامعة بولونا (حوالى نهاية القرن الحادى عشر) ، وجامعة بادوا ونابلى (القرن الثالث عشر) وجامعة روما (القرن الرابع عشر) . وفى أسبانيا أنشئت جامعات أهمها سلمانكا فى القرن الثالث عشر ؛ كما ازدهرت الجامعات فى فرنسا فى القرنين الثانى عشر والثالث عشر وأشهرها جامعة باريس . أما الجامعات الإنجليزية فأشهرها أكسفورد فى أوائل القرن الثانى عشر ، ثم كمبردج فى القرن الثالث عشر .

ومما يذكر بالفضل للعرب ، كما أورد ذلك منرو ، أن الجامعات الأوروبية المسيحية استفادت فى مناهجها ودراساتها مما أعطاه العرب فى ميدان الثقافة فقد أخذ الأوروبيون عن العرب منذ القرن العاشر أو الحادى عشر الأرقام الحسابية الهندسية التى حلت محل الرموز الرومانية المعقدة . كما أثبت العرب كروية الأرض ، وكانوا يدرسون الجغرافية مستعينين بكرات تمثل كل منها الأرض ، فى الوقت الذى اعتقد مسيحيو أوروبا أن الأرض مسطحة . وقد حول الأوروبيون مراصد العرب إلى مغارات لنواقيس كنائسهم ، ونقلوا عنهم الجبر وعلم الحساب العالى . كما ساهم العرب بقسط وافر فى تقدم علوم الطب والتشريح والصيدلة والفلك ووظائف الأعضاء وأضافوا إليها الشىء الكثير من أبحاثهم التى أصبحت أصول هذه العلوم فى عصرنا الحديث . وفى ميدان الطبيعة شرحوا قوانين انتشار الضوء والجاذبية الشعرية ، كما درسوا بعض الظواهر الجغرافية كالشفق وارتفاع الطبقات العليا ووزن الهواء والجاذبية النوعية للأجسام ، ووضعوا الجداول الفلكية ، وصححوا نظريات الموازاة والانعكاس واخترعوا الساعة ذات البندول ... هذا إلى جانب اكتشافاتهم الجغرافية والبحرية وما أدخلوه إلى أوروبا من مأكولات ونباتات كالأرز والقطن ، وصناعات كالسكر والحرير ، بل إنهم أعاروا أوروبا علوم استخدام البوصلة والبارود والمدفع .

وقد أقبل كثيرون من الأساتذة الأوروبيين على دراسة فلسفة ابن رشد وبخاصة ما كان فيها من شروح لفلسفة أرسطو ، بل أصبحت شروحه هذه من

الأساسيات التي تدرس فى جامعات أوروبا ، إلى جانب كتابات ابن سينا .

هذا ، ومع أفول العصور الوسطى وسير الزمن حثيثاً إلى عصر النهضة والتنوير ، كانت مراكز الحياة الفكرية قد انتقلت من سلطان الدين إلى أيدى (الدكاترة) وهم جماعات المدرسين خريجى الجامعات . وقد درس هؤلاء الفلسفة والمنطق إلى جانب دراساتهم الدينية .

التربية في العصور الحديثة

مدخل

... ويمضى الفكر التربوى فى رحلته الطويلة عبر الأجيال ، تارة تحجبه غيوم من الركود خلقتها أحوال سياسية أو عسكرية أو اقتصادية ، وتارة تنقشع هذه الغيوم فتسطع نجوم زاهرة تلقى أفكارها وفلسفتها إلى البشرية والمدنية مؤملة خيراً ورشداً وتقدماً .

... وبينما بدأت أوروبا تنفض عن نفسها غبار قرون تراكم على مناشطها المختلفة ، كان التثاؤب بدأ يسرى كسلا فى أوصال الحضارة العربية ، وتهب جيوش من المغول والتتار تارة ، ومن العثمانيين أخرى ، ثم أعاصير من نزعات داخلية وتفتتات أصابت جسم الأمة العربية بالتمزق والوهن حتى غمرتها طبقات من رمال الركود ، وراحت فى سبات عميق لم تدر معه ما كان يدور بالغرب ، بل لم تسمع فى نومها طلقات المدافع وانفجارات البارود .

... وكنا تركنا الغرب ويممنا شرقاً لننهل من حكمة بعض فلاسفة العرب ، ونعرف عن التربية الإسلامية ، فحق علينا ، وقد نامت الأمة العربية .... أن نجد أنيساً وجليساً مع الأمم الغربية فى أوروبا وقد صحوا من نوم عميق ليبدءوا مع شروق شمس حضارتهم عصراً جديداً ، وقد تخير له المؤرخون إسم « عصر النهضة » .

ويطلق « عصر النهضة » على الفترة الزمنية فى أوروبا بين القرن الرابع عشر والسادس عشر . وكلمة Renaissance تعنى المولد الجديد ، وهذا يشير إلى بعث الروح القديمة الكلاسيكية ، بعثها إلى الحياة على دعامات الفلسفة الإغريقية .

الفصل الثاني عشر

مرحلة انتقال

أمضى الإنسان الأوروبى ثلاثة قرون محاولا التخلص مما كسا عقله وصبغ تفكيره خلال العصور الوسطى . وشهدت الفترة بين القرن الرابع عشر والسادس عشر حركات جريئة تحدى فيها العقل الأغلال التى صفدته طويلا ، تحدى فيها الفلاحون والأقنان سادتهم وثاروا عليهم ، تحدى فيها العامة رجال الدين ورفضوا سطوتهم وسلطانهم بل تحدى الملوك سلطة الكرسى البابوية ...

وتعتبر هذه القرون مرحلة انتقال بين تربية العصور الوسطى وتربيـة العصور الحديثة ، بل إنها الفترة التى بذرت فيها بذور التربية الحديثة :

أولاً : عصر النهضة

قبل أن نتحدث عن التقدم التربوى فى عصر النهضة جدير بنا أن نلقى نظرة سريعة على مظاهر الحياة السائدة فيما بين القرنين الرابع عشر والسادس عشر فى أوروبا :

١ — نمت السلطة السياسية المركزية للحكام فى إنجلترا وفرنسا ، وبذلك كان النظام الإقطاعى يخلى السبيل للمؤسسات المركزية أى للحكومة القومية فى الدولة . ولكن الحال فى ألمانيا وإيطاليا ظل يعج بالفوضى نتيجة انقسام كل منهما إلى دويلات وإمارات . كما أن النظام السياسى فى انجلترا وفرنسا ساعدهما على تكوين امبراطوريات استعمارية . وقد عرفت أوروبا حروباً عديدة خلال قرون النهضة الثلاثة ، ولعل أشهرها حرب المائة عام التى بدأت بين فيليب الرابع ملك فرنسا وإدوارد الأول ملك انجلترا ، واستمرت هـذه الحروب من ١٣٣٧ إلى ١٤٥٣ ، فقد رفض ملوك فرنسا أن يكون لملوك انجلترا أية سيادة على أرض القارة الأوروبية خارج الجزر الإنجليزية :

٢ — نمت التجارة التى بدأت فى الازدهار خلال القرنين الثانى عشر والثالث عشر ، وكانت مدن إيطاليا وشمال ألمانيا مراكز هامة للتجارة ، ولكن تغييرات حدثت خلال القرن السادس عشر بعد اكتشافات فاسكودى جاما ، وكريستوفر كولمبس ، وما جلان ، فقد ظهرت آفاق جديدة للتجارة عبر المحيطات بعد أن كانت قاصرة على البحار مثل المتوسط والبلطيق والشمال . وازدهرت صناعة السفن وحرف كثيرة مرتبطة بالبحر والملاحة .

وبدأ تأثير الطبقة المتوسطة السياسى يظهر فى البرلمان الإنجليزى وفى السياسة الفرنسية وفى المدن الإيطالية الكبرى مما عكس صورة عن الثروة المتزايدة والقوة الاقتصادية النامية لدى جماعات التجار وهم الذين عرفوا باسم البرجوازيين ، والذين تجمعوا فى المدن الكبرى .

وعرف عن عصر النهضة كثرة ثورات الفلاحين الدامية ، كما ازدحمت المدن بالسكان تحت ظروف غير صحية ، وانتشرت المجاعات وقتل الموت الأسود ملايين البشر . وقدأدى هذا إلى الإلحاح فى مزيد من الأيدى العاملة مما دعا إلى تحرير أعداد غفيرة من الأقنان من القيود الإقطاعية التى فرضت عليهم . وقد ثار الفلاحون فى إنجلترا فى القرن الرابع عشر ، حتى تمكن معظم الفلاحين من التمتع بحريتهم فى السنوات الأخيرة من القرن الخامس عشر ، وتحول بعضهم إلى عمال فى المدن . أما ثورات الفلاحين فى ألمانيا فكانت أشد عنفاً ، وهاجم أحد أنصارهم وهو هانز بوم سنة ١٤٧٦ نظام الضرائب والإلتزامات المفروضة عليهم ، كما هاجم رجال الدين قائلا إذا كان كل الناس إخوة فعليهم أن يتقاسموا خيرات الأرض ونتاجها . وقبض عليه وحرق ، ولكن الثورة اشتعلت من ١٤٩٢ إلى ١٥٢٥ على ركيزة من التفكير الاشتراكى ومطالبة بأن تكون الغابات والمجارى المائية مشاعاً فلا تقصر على الاستخدام الشخصى لطبقة النبلاء .

٣ — نمت الحركة المضادة للبابوية خلال عصر النهضة ، فوقف فيليب الرابع ملك فرنسا وجهاً لوجه أمام البابا بونيفاس الثامن . فقد أصدر البابا

قرارات بألا يدفع رجال الدين ضرائب للملوك وألا يحاكموا أمام محاكم مدنية وأن له هو السلطة العليا على كل الحكام ، وأعلن عزل فيليب الرابع . فأرسل له فيليب جيشاً صغيراً قبض على البابا وطالبه باعتزال كرسى البابوية . ومات البابا بونيفاس بعد قليل وسقطت هيبة البابوية . ولمدة سبعين سنة احتل كرسى البابا الفرنسيون الذين يتلقون أوامرهم من فرنسا الأمر الذى لم يرض كبار رجال الدين فى روما وحدث انشقاق ثم محاولات لدرء الانقسام الدينى . ثم ظهرت زعامات دينية وحركات انفصالية خلال القرن السادس عشر منها حركة مارتن لوثر وحركة كلفن ، وعادت إلى البابوية سيادتها فى نطاق الكنيسة الرومانية الكاثوليكية .

ومع بداية القرن السادس عشر كانت الهجمات على الكنيسة تزداد من كل اتجاه ، فالملوك والحكام يريدون بسط نفوذهم على الكنيسة ، كما ثار الفلاحون معترضين ومعهم أفراد الطبقة الوسطى على الضرائب التى تفرضها الكنيسة ، وكانوا يصيحون أن رجال الكنيسة غرتهم الدنيا والغنى والمال فأهملوا واجباتهم الدينية . ولم تعجب الكثيرين الطرائق التى لجأت إليها الكنيسة فى الحصول على المال فللغفران صكوك تباع ، وللرجل أن يقترف الخطيئة ثم يدفع قدراً من المال فيعود طاهراً كأنه لم يقترفها . . . وتعالت صيحات الاحتجاج على الكنيسة من مختلف أركان أوربا .

٤ — نمت حركة تحول الاهتمام من روحانيات العالم الآخر ومن خوارق الطبيعة إلى العالم الطبيعى ، وبدأ الناس يدرسون الطبيعة وظواهرها وأن لها قوانين تسيرها ويمكن معرفتها . وبهذا بدأ التحرر من الاتجاهات السابقة المؤمنة بقوة إلهية لا سبيل إلى إدراكها ، وبدأ العلم الحديث يأخذ شكل معتقدات وافتراضات مثل : التأكد من أن أسرار الطبيعة يمكن الكشف عنها ، الاعتقاد بأن « العلم » يعنى أننا نتعلم بملاحظتنا للطبيعة لا بأنه المعرفة التى انحدرت إلينا من الماضى . وأخيراً تطور طريقة الحصول على المعرفة وهى ملاحظة الطبيعة وجمع الحقائق والتحقق الموضوعى منها واستخدام العمليات

الرياضية ، ثم أخيراً تطبيق النتائج على الطبيعة . ولم يقدم لنا عصر النهضة تقدماً فى العلم يقاس بما حققه القرنان السابع عشر والثامن عشر ، ولكنه أرسى دعائم التقدم العلمى وهز أركان السيطرة الدينية عليه ، وجعلها تسير حثيثاً فى طريق الضعف .

٥ — نمت دعوة الحركة الطبيعية التى تقول بأن للطبيعة البشرية صفات للخير متضمنة فيها . وكانت هذه الحركة تحدياً صارخاً لمذهب الخطيئة المتأصلة والتأكيد على الشر الفطرى فى الطبيعة البشرية . وقد قال البعض إن الخير ممكن بين الشعوب البدائية بدون بركات الدين والمدنية . وكانت هذه الحركة التفاؤلية عن الطبيعة البشرية ركيزة لآراء مفكرين فى العصور التالية منهم روسو .

٦ — نمت الاهتمامات بالأدب الكلاسيكى القديم ، فنقرأ عن الحركة الانسانية Humanism (١) وشغفها العميق باللغات القديمة وآدابها مع احتقارها لما عدا ذلك : ولكن الإنسانيين لم يهاجموا الكنيسة ولا الدين ولا النظم السائدة منذ العصور الوسطى ، ولم يعنوا بالبحث فى الطبيعة ، ومع ذلك فقد اهتموا بالطبيعة البشرية وبفردية الإنسان وهاجموا خضوع الفرد لمطالب المؤسسات كالكنيسة والنقابة ، ووجدوا أن الطريق إلى كمال الطبيعة البشرية هو دراسة الآداب القديمة . وظهرت تباشير حديثة ممتزجة مع روح القرون الوسطى فى « الكوميديا المقدسة » لدانتى . ومن رواد الحركة الإنسانية بترارك Petrarch الإيطالى (١٣٠٤ — ١٣٧٤) وقد أطلق عليه لقب « أول رجل حديث » وكان مفتوناً بشيشرون الرومانى وكتاباته التى مرت عليها قرون طويلة .

ومن رواد الانسانيين بوكاشيو Bocacccio الإيطالى (١٣١٣ — ١٣٧٥) الذى أبقى فى منزله يونانياً ليقرأ له أشعار هومر . وكان بوكاشيو جماعاً للمخطوطات الإغريقية وشروحها ، وكان يدرسها ويعلق عليها ، ويذكر أنه أنشأ كرسى دراسة الأدب الإغريقى فى فلورنسا عام ١٣٥٠ (١) .

---

(١) McCormic, op· cit,p.322

ومن كبار المنادين بالحركة الانسانية إيرازمس الهولندى Erasmus (١٤٦٦ - ١٥٣٦) الذى درس الآداب القديمة ودرس فى جامعة كامبردج وجامعات فرنسا وكتب مؤلفات لعل أشهرها وأهمها « تمجيد السذاجة » Praisof Folly « والمحاورات » Colloquies « والحكم والأمثال» Adages

الاتجاهات التربوية فى عصر النهضة

كان لابد أن تتأثر التربية بما أصاب المجتمع فى عصر النهضة من تغيرات جعلته مجتمعاً يختلف عن مجتمع العصور الوسطى .. ويمكن القول إن التربية (الحديثة) التى حتمها مجتمع عصر النهضة تختلف جذرياً عن التربية (القديمة) فى تأويلها للفلسفة الإغريقية ، فأصبح لأفلاطون مكانة أسمى من مكانة أرسطو ، كما أفسح الطريق لدراسة آداب الإغريق والرومان على أساس أنها تعبر أصدق تعبير عن خير ما فى الإنسان والطبيعة ، وا هتمت التربية الحديثة بما فى الآداب الكلاسيكية من قوة التعبير وجمال الصياغة وا لحرية والانطلاق . ويذكر أن من أسباب الانطلاقة الفكرية والحرية من القيود العقلية ما أنتجته الحروب الصليبية وخاصة من ناحية الاحتكاك بالشرق الإسلامى : هذا إلى جانب ما أسهمت به الجامعات فى إذكاء للفكر المتحمس الحر الذكى- المنطلق . ولا ننسى قيام الطبقة البرجوازية فى المدن الكبرى . وكذلك كان لاختراع البارود أثره فى أن جعل فى إمكان الرجل العادى أن يتحدى السلطة التى تعتمد على القوة المادية . كما أن اختراع الطباعة مكن للمعرفة أن تنتشر وألا تكون حكراً لفئة قليلة . وكانت هذه الفئة - فى العصور الوسطى - تحتكر التفكير وتقصره عليها : ولذلك كانت هنالك وحدة فكرية تفتتت فى عصر النهضة :

وبدأ إنسان عصر النهضة يجد شخصيته التى تاهت منه فى ظلام العصور الوسطى ، وبدأ يحس بامكانية التعبير عن نفسه . وبهذا بدأت تظهر تيارات فكرية حلت محل ركود وجمود قرون طويلة مضت . على أن هذه القيادات الفكرية لم تأخذ سبيلها المنتظم المنسق ، فقد ظهرت فى بدايتها أمواج عاتية

عالية ذات صبغة فردية متطرفة ، ثم تحولت تدريجيا إلى حركات نظامية ؛ بل إلى أنماط من المدارس الفكرية . ويرى منرو أنه تتمثل فى عصر النهضة ثلاث نواح من الاهتمامات كانت مجهولة فى العصور الوسطى ، وأنها فتحت ثلاثة من ميادين الحياة أو مظاهرها كانت مطوية تقريباً تحت صدأ العصور الوسطى ، وهذه النواحى هى :

١ — اهتمام بالحياة الماضية الحقيقية وإمكاناتها كما عبر عنها الإغريق والرومان فى آدابهم وفنونهم ، بينما تناسى مجتمع العصور الوسطى هذه الحياة بل لم يلقوا إليها اهتماماً يذكر .

٢ — اهتمام بالعالم الشخصى وهو عالم الانفعالات والاستمتاع بالحياة وتذوق ما فيها من جمال ، وإدراك حقائق النفس البشرية ، ويتم هذا بالمشاركة فى كل مناحى النشاط الحيوى التى تحيط بالفرد حتى يتثقف ذاتياً . وقد أهملت العصور الوسطى هذا الاهتمام ، بل جهلته .

٣ — اهتمام بالعالم الطبيعى ، فقد أهملت العصور الوسطى هذا العالم بل رأت المسائل الطبيعية غير جديرة بأى اهتمام .

وقد أدت هذه الاهتمامات الثلاث إلى اتجاهات نحو التثقيف الذاتى والنمو الشخصى ومحاولة الوصول إلى تربية مركزها النفس البشرية ، وإلى الاهتمام بالحياة الدنيا .

كما أدت هذه الاتجاهات إلى بعث للفلسفة الإغريقية وإعادتها إلى الحياة بعد ما أضفاه عليها الشراح من فلاسفة العرب ، وخاصة فلسفة أرسطو ؛ وكان الاهتمام موجها إلى مبادىء أرسطو الطبيعية أكثر من الاهتمام بالجزء الخاص فى فلسفته عما وراء الطبيعة . ويتميز عصر النهضة بالعناية بالناحية الفردية وبالميل إلى الحقيقة المادية ، ومن ثم إلى الناحية الجمالية .

المدلول التربوى للنهضة : الحركة الانسانية

فى إيطاليا : كتب أحد أساتذة جامعة پادوا رسالة فى التربية عام ١٣٧٤ صور فيها الهدف من التربية : فقال إننا لا نطلق على الدراسات اسم الدراسات

الحرة إلا إذا كانت جديرة بالرجل الحر ، وبها يمكن أن ندرك الفضيلة والحكمة ونمارسهما . وفى رأيه أن هذه هى التربية التى تعمل على استدعاء وتدريب وتنمية أعظم المواهب العقلية والجسمية التى تشرف الإنسان . ويرى فيرجيريو Pierpaolo vergerio أن الغرض من الحياة لدى صاحب المزاج العادى هو اللذة والكسب ، وأما صاحب الطبيعة الراقية فيهدف إلى القيم الخلقية والشهرة (١) .

وفيرجيريو إيطالى من أنصار الحركة الإنسانية ، وزامله فى المناداة بهذه الاتجاهات الإنسانية وتأييدها فى إيطاليا فيتورينو Vittorino وسيليفياس Sylvius وكاستيليونى Castiglione . وغيرهم . وقد تكون بينهم اختلافات ولكنهم يشتركون فى أن أهداف التربية هى (إنتاج (الفرد صاحب الثقافة الواسعة ذى الشخصية المتزنة المتكاملة ، القادر على تبوء القيادة فى الكنيسة والدولة . وعليه أن يلم بالأدب الكلاسيكى ، وأن يكون فى نفس الوقت إنساناً مسهماً فى مجتمعه ، قادراً على أن يعبر عن نفسه بالشعر ، مستطيعاً الغناء والرقص ، يتمتع بصحة جيدة ، وأن يكون مسيحياً مهذباً (٢).

وأما عن تعليم البنات ، فقد رأوا أن المرأة المثالية هى التى تتحلى بالصفات التى تناسب تلك الشخصية الذكرية التى هدفوا إليها ، ولكنهم لم يعطوا أسلوباً منهجياً لإعداد مثل هذه المرأة .

ولعل تحليلا لمقومات تربية هذه الشخصية التى هدف إليها الإنسانيون Humanists . ترينا أنهم ضمنوها كل القيم الممكنة ، فهذه الشخصية قادرة فى الأدب والفن والحياة الاجتماعية . . . ولم يعن الإنسانيون ، على عكس التربية القديمة ، عناية كافية بالرياضيات والتاريخ الطبيعى . . . وأهملوا تماماً اللغة الدارجة . ودرسوا التاريخ والأخلاق من كتابات القدماء أنفسهم . أما عن طرق التدريس فقد اهتموا بالحفظ والاستظهار ، ولكنهم فضلوا

---

(١) McCormick, op. cit., p. 326

(٢) Butts, op. cit., p. 227

أن يفهم الطالب القواعد أثناء دراستها . بل اهتم الإنسانيون بما بين التلاميذ من فروق . ولكنهم لم يتركوا ما يستدل منه عن كيفية تطبيق هذا على دراسة أدب شيشرون أو فرجيل . ونصح الإنسانيون بالتقليل من العقوبات البدنية ، حرصوا على تشجيع تنافس التلاميذ فى عملهم لاكتساب إعجاب المجموعة .

ومع تقدم الإيطاليين فى فن المعمار وهندسة البناء والزخرفة . فان الحركة الإنسانية فى التربية لم تسهم بشىء يذكر فى هذا السبيل ، فلم تكن هذه من الفنون العقلية الحرة فى نظرها .

فى فرنسا : على أن حركة الإنسانيين الإيطاليين وهم رواد حركة النهضة تخطت الحدود الجغرافية وانتشرت فى أنحاء أوروبا حاملة معها شعلة التفكير الحر . وقد زار بترارك الإيطالى باريس عام ١٣٦١ م ، وقد صاحبه فى الزيارة قس فرنسى . ويذكر أن المخلفات الأدبية الكلاسيكية ترجمت إلى الفرنسية فى أيام حكم شارل الخامس (١٣٦٤ — ١٣٨٠) . وكان Jean de Montreuil (١٣٥٤ — ١٤١٨) أول الإنسانيين الفرنسيين ، وكان مبعوثاً ملكياً فى روما ، وصديقاً لعديد من الإنسانيين الإيطاليين .

وكان لجامعة باريس دور فى الحركة الإنسانية . فقد درست بها كتابات الكلاسيكيين ، كما عين بها أستاذان لتدريس الإغريقية . كما أن انتشار الطباعة ساعد على قراءة المخلفات الكلاسيكية . وكان أول كتاب طبع فى فرنسا فى عام ١٤٧٠ هو (خطابات جازبارينو دى بارز يزا Gasparino de Barzizza)(١) وهو أحد الإنسانيين الإيطاليين الأوائل .

وتؤرخ الحركة الإنسانية فى فرنسا منذ القرن السادس عشر ، ومن روادها وحملة لوائها Guillàume Budé زميل ايرازمس . وقد درس بودية القانون ثم اتجه إلى الآداب ، وعلم نفسه اليونانية ثم اللاتينية .

وأشهر مقالاته التربوية التى ظهرت بالفرنسية هى De l'Institution du Prince (تربية الأمير) ، وقد وجهها للملك الصغير فرنسيس

---

(١) McCormick, op. cit., p. 346

الأول ، لتهذيبه الشخصي وتذوقه الأدبي ، وفى نفس الوقت ليحمى الأدبا ويرعاهم .

ولعل أشهر مؤلفى فرنسا فى عصر النهضة هو رابليه Rabelais الذى سخر من مدارس عصره ووصفها ناقداً فى صورة كاريكاتورية ضحكة فى مؤلفه Gargantua et Pantgruel وكتبه بالفرنسية ، وساعدت الطباعة على انتشاره . وقد سخر رابليه من غلبة الشكلية على المدارس الإنسانية ، كما تهكم على التربية (القديمة) ، وقارن بينها وبين الاتجاهات الواقعية (الحديثة) .

وقد عضد الكلاسيكيات ، ولكنه أصر على ضرورة توجيهها للسلوك ، فلا تقتصر على النواحى اللغوية والأدبية : وقد اقترح رابليه منهاجا اشتمل على مواد كثيرة ، منها اللغات اللاتينية ، واليونانية ، والعبرية ، والعربية ، والنحو ، والحساب والهندسة ، والعلوم الطبيعية ، والتربية البدنية . . . .

فى انجلترا : ظهر من أبنائها رواد فى الحركة الإنسانية منهم ليناكر Lincare وتشيك Cheke وليلى Lilly وكوليت Colet وآسكام Ascham الذى كتب رسائل عن التربية باللغة القومية : وقد خلف آسكام أستاذه تشيك فى كرسى اللغة اليونانية فى جامعة كمبردج ، كما عين مثقفاً للأميرة اليزابيث قبل أن تصبح ملكة . وقد كتب آسكام رسالة فى التربية سماها المعلم The School Master . وملخص فكرته عن التربية أنها ثقافة تهدف إلى غرس الفضيلة والتهذيب الخلقى والكفاءة العملية . وترى أن الوصول إلى هذه الأهداف يكون عن طريق الأدب . وقد عارض آسكام فى استخدام العقوبات البدنية إلا فيما يتعلق بالهفوات الخلقية .

ومن رأى آسكام أن التقليد والتكرار مهمان . ويرى أن يكرر الدرس حتى يتمكن منه المتعلم . كما رأى أن يتعلم المتعلم أولا لغته القومية (الإنجليزية) ثم يترجم الإنجليزية إلى اللاتينية ثم يعود فيترجم إلى الإنجليزية .

ومن رجال عصر النهضة الإنجليزية السير توماس اليوت Thomas Elyot

الذى ترجم مؤلفات بلوتارك الكلاسيكية وايسوقراط إلى الإنجليزية . ولإليوت كتاب بالإنجليزية عنوانه (هكذا) Boke Named the Governour لتعليم رجال السياسة اللغة اليونانية واللاتينية والبلاغة والمنطق والهندسة والفلك والموسيقى والتاريخ والجغرافية والرسم والنحت والتربية البدنية . ونلاحظ فى كتابه إنه لم يتمسك بجمود جماعة الإنسانيين ، فقد غلب على الكتاب الشمول لجوانب عديدة من المعرفة (١) .

ويتضح من الاتجاهات الإنسانية فى بعض المناطق الأوروبية التى تخيرتها أن الأدب الكلاسيكى أصبحت إله الصدارة . وأصبح الشخص المثقف هو الدارس للآداب الإغريقية واللاتينية ، و(الجنتلمان (هو من ألم بهذه الآداب. على أن الحركة الإنسانية لم تقف عند حد تعلم هذه الآداب فقد هدفت التربية فى نظرهم إلى إعداد الأفراد لحياة مدنية ليكونوا فى خدمة الدولة والكنيسة والنبلاء وكبار التجار . هذه التربية للخدمة العامة يجب أن تبدأ بأرضية سميكة غنية من الأدب الكلاسيكى . وأصبح المعنى الجديد للتربية العقلية الحرة يشمل إلى جانب الأدب ، التربية البدنية والجمالية والخلقية والاجتماعية .

ومع أن الحركة الإنسانية أحيت الآداب القديمة . ونادى روادها بآراء تربوية هاجمت الإجراءات التى كانت سائدة أيام عصر النهضة ، إلا أن بعض الاتجاهات الإنسانية لم تأخذ طريقها إلى التنفيذ . ويتكلم منرو عن التربيـــة الإنسانية القاصرة فيقول: إن الاهتمام بالتربية الحرة الذى شمل الأهداف ومظاهر النشاط الملائمة للجنس البشرى والذى اتخذ ركيزته أساساً دراسة الآداب واللغات القديمة سرعان ما تغير حتى أصبحت دراسة الآداب القديمة فى القرن السادس عشر تعتبر غاية فى حد ذاتها ، بعد أن كانت مجرد وسيلة من قبل . وصار يقصد من المواد الإنسانية لغات القدماء وآدابهم ، وبذلك أصبح التفكير فى الهدف من التربية منصباً على دراسة الآداب بدلا من

---

(١) Eby, Frederick : The Development of Modern pEucation, p. 95 .

دراسة الحياة ، واتجهت الجهود التربوية نحو التمكن من هذه الآداب ، بل صارت الناحية الشكلية من هذه الآداب ذات أهمية كبرى بدلا من محتواها .

مع هذه الشكلية انحصر استعمال معنى المواد الإنسانية على اللغتين الإغريقية واللاتينية وآدابهما ، بل ضاق معنى « التربية الإنسانية » حتى أصبح يقصد منها ذلك النوع من التربية المطابق لمعنى « المواد الإنسانية » . وغلبت النواحي الشكلية فى طرق التدريس بالمدارس ، مع هذه التربية الإنسانية القاصرة ، فأصبح معظم الاهتمام موجهاً لدراسة قواعد اللغتين القديمتين والتدريب عليها دون مراعاة طبيعة الطفل وميوله . فالطفل فى رأى المربين ، وقتئذ ، رجل صغير لا يختلف عن الرجل الكبير الراشد فى ميوله وقواه العقلية إلا من حيث الدرجة . ولذلك فهو يكلف عند أول قدومه للمدرسة بمعرفة لغة أجنبية ، حتى ولو لم يتعلم لغته القومية ، وسبيل تعلمه هذه اللغة غاية فى الشكلية ، فهو يقوم على دراسة قواعد اللغة والبيان واستظهارها . ولهذا فكانت لقوة التذكر ، وهى واحدة من قوى العقل ، أهمية عظمى .

معاهد التعليم

على الرغم من تأثير الحركة الإنسانية ، إلا أن عدداً قليلا من المدارس العامة التى تعلم اللغات الدارجة نجحت فى اجتذاب تلاميذ يتعلمون فيها القراءة والكتابة باللغة الدارجة . وكان التلاميذ يتعلمون أيضا مبادىء العد والحساب. على أن هذه المدارس كانت دائما تحت مطارق النقد التى وجهها إليها الإنسانيون مركزين على اتهامهم بأنها ليست عقلية المحتوى ، وأنها لا تدرب العقل . ولكن هذه المدارس العامة استمرت فى عملها ، بل بدأت تجذب أعداداً أكبر حتى شقت طريقها بثبات خلال عهد الإصلاح الدينى . ثم أصبحت هذه المدارس جزءاً من الأنظمة القومية للتربية .

أما عن المدارس الثانوية الحديثة فى عصر النهضة فقد تطورت عن المدارس الموجودة بعد أن حلت اللغة اللاتينية القديمة محل لاتينية العصور الوسطى ، كما استبدلت دراسة البيان الشكلية بالدراسات الكلاسيكية الأدبية وحلت

العلوم الرياضية محل الحوار المنطقي ، وأضيفت اللغة اليونانية القديمة ، وأحيانا اللغة العبرية .

أما عن التعليم العالى فله قصة . ففى إيطاليا عارضت الكنيسة والجامعات الآداب الكلاسيكية فى أول الأمر ، وصدوا أبوابها عنها إلا فيما يتعلق بما هجوا عليه فى القرون الوسطى ، بينما شجع البلاط هذه الآداب . ونفس القصة تكررت فى فرنسا فكان البلاط الملكى من أوائل المؤيدين للحركة الإنسانية . فقد وجدت جامعة باريس ، فى أول الأمر ، أن الحركة الإنسانية تهدد مصالح الأفراد المهتمين باللاهوت والدين وفلسفة أرسطو .

ومع تقدم الحركة الإنسانية فى إيطاليا وغزوها جامعات شمالها فى القرن الخامس عشر بدأت تشق طريقها رويداً رويداً فى فرنسا ، حتى استطاع الملك فرنسيس الأول تأسيس Collegede France ، وكان بهذه الكلية كراسى أساتذة لليونانية القديمة والعبرية واللاتينية والفرنسية والقانون والفلسفة والرياضيات والطب .

أما فى ألمانيا فقد أسس أول كرسى لحركة التعليم الحديثة « كرسى الشعر والخطابة » فى جامعة أرفرت Erfurt فى نهاية القرن الخامس عشر ، كما أن جامعة وتنبرج Wittenperg سارت على مبادىء النهضة منذ بدء إنشائها .

وفى انجلترا لم تسمح السلطات فى جامعتى كمبردج وأكسفورد بالدراسات الإنسانية إلا فى مستهل القرن السادس عشر ، وخاصة بعد زيارة إيرازمس لجامعة أكسفورد عام ١٤٩٨ ، كما كان له الفضل فى التطوير الذى حدث بجامعة كمبردج التى درس بها مدة أربع سنوات من عام ١٥١١ م .

* * *

وكلمة ختامية عن عصر النهضة تلح لتوضيح حقيقة موقف الإنسانيين من مدلول التقدمية والتقليدية . فمع سنى النهضة الأولى وظهور الحركة الإنسانية ثائرة غاضبة على ما خلفته العصور الوسطى ، كان ينظر لأنصار الحركة على

أنهم تقدميون ، وكان الإنسانيون يبنون موقفهم التقدمى على مبادىء وأسس قتنعوا بها وهى :

١ – أهمية نمو الإنسان كفرد .

٢ – ضرورة العناية بطبيعة واهتمامات المتعلم فى تربيته .

٣ – ضرورة تحرز الفرد من ظلمة وجهالة العصور الوسطى .

٤ – ضرورة تقديم دراسات واقعية للمتعلم .

ورأى االإنسانيون أن الدراسات الكلاسيكية فى الأدب والشعر والخطابة كفيلة بتحقيق هذه المبادىء .

ومن العجيب أن نفس هذه المبادىء والأسس نادى بها أنصار التقدمية الجديدة خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر فى صيحاتهم المدوية ضد منهج الإنسانيين الذين وصفوا حينئذ بالتخلف والجمود والقدم ، واتخذ أنصار التقدمية الجديدة الدراسات الاجتماعية والعلمية أسلحة يحطمون بها منهج الإنسانيين . وإذا كان هذا المنهج قد حقق فوزاً رائعاً على مناهج العصور الوسطى التى طمرتها أجيال طويلة بالصدأ المتراكم ، فان نفس المنهج لم يعد صالحاً لمجتمع ما بعد الثورة الصناعية . ومع أن المباىء والأسس لم تتغير ، لكن العقلية تغيرت تبعاً لما طرأ على المجتمع من تغيرات عنيفة . وأصبحت الحركة الإنسانية التى كانت تقدمية فى عصر النهضة ، أصبحت اتجاهات تقليدية قديمة لا تناسب ما حققه المجتمع من تطورات وتغييرات .

كانت الحركة الإنسانية فى بداية عصر النهضة تقدمية ، وأدت أهدافها لحقبة من الزمن . وما عادت صالحة فى عصر آخر .

وقبل أن نقفز إلى مجتمع ما بعد الثورة الصناعية ، جدير بنا أن نقف قليلا عند حركة الإصلاح الدينى .

ثانيا ـ حركة الإصلاح الدينى

تحدثت عن حركة الإنسانيين وتأثيرها على الاتجاهات التربوية والاجتماعية بعد القرن الرابع عشر الميلادى . وثمة عوامل أخرى عملت على تشكيل العقلية الغربية ، فقد بدأ فينيسى إسمه آلدس فى استخدام اختراع جديد لإنتاج كتب ، وهو اختراع الطباعة ، وقد عملت اختراعات البوصلة والعدسات واستخدام البارود على تغيير عادات البشر .

وكان لنشاط المدن الإيطالية الخارجى أثره فى رفع مستواها الاقتصادى ، فقد خرجت من مدينة البندقية وجنوا المواكب تجوب شرق البحر المتوسط . وتحمل من موانى يافا وبيروت والاسكندرية المنتجات الشرقية . وقد سبق عصر النهضة بوقت ليس طويلا مغامرة ماركو پولو فى أواخر القرن الثالث عشر ، فعقب عودته من الشرق الأقصى أذهل الأوروبين بوصفه سحر الشرق وأسواق التوابل . وقد سال لعاب الأوروبيين لما سمعوه عن وفرة الذهب فى الشرق وغزارة التوابل والفخامة التى يرتع فيها أهل تلك البلاد . ولعل بعضنا يتساءل عن سر اهتمام الأوروبيين بالتوابل ، فقد استخدموها فى حفظ الطعام ، بل استخدموها أيضاً لتغطية رائحة ومذاق الطعام الفاسد . وحاول الأوروبيون الوصول إلى الشرق دون أن يتعرضوا لمضايقات المماليك فى مصر ، فداروا حول أفريقيا ، وأبحروا غرباً على أمل الوصول إلى الهند على أساس كروية الأرض . وبدلا من الوصول إلى الهند أكتشفوا أمريكا على يد كولمبس عام ١٤٩٢ . وباكتشاف أمريكا بدأت سلسلة من النزاعات بين القوى الأوروبية العظمى فى ذلك الوقت : انجلترا ـ فرنسا ـ أسبانيا ـ البرتغال .

ولم تكن أسباب النزاعات سياسية واقتصادية فقط ، كما لم تقتصر النزاعات على الدول ، بل شهدت أوروبا نزاعاً خطيراً أساسه الدين ، فقد ثارت غرب أوربا ضد البابا وظهرت الكنائس المحتجة على الكنيسة فى روما

وظهر البروتستانت فى انجلترا وهولندا والدنمارك والنرويج والسويد وشمال ألمانيا ، وانقسمت أوروبا إلى بروتستانت محتجين على البابا الكاثوليكى . وظل موالياً للبابا إيطاليا وفرنسا وأسبانيا والبرتغال وجنوب ألمانيا والنمسا .

وقد بدأت الثورة الدينية فى ألمانيا ، وكان الألمان يدفعون مبالغ ضخمة للبابا بل كان على الأساقفة الألمان إثر تعيينهم فى وظائفهم أن يدفعوا مبالغ كبيرة للخزانة البابوية ليحصلوا على تأييد البابا . ولم يعجب بعض قادة الألمان تدخل البابا فى هذا التعيين ، كما إن كتابات إيرازمس وخاصة فى مؤلفه « تمجيد السذاجة » سخرية من هذا التدخل البابوى . وكان إيرازمس يعتقد دائماً أن هذه التصرفات البابوية لن تجد قبولا عند الناس عندما ينالون قسطاً كافياً من التعليم .

وفى عام ١٥٢٠ كتب مارتن لوثر Luther الأستاذبجامعة وتنبرج كتيباً An address to the German Nobility طلب فيه من الحكام الألمان إصلاح الكنيسة ، فقد وجد استحالة هذا الإصلاح عن طريق البابا ، وأظهر تجسراً على المبالغ التى تدفع للكنيسة الرومانية وطالب بتقليل عدد أيام العطلات الكنسية وفى الأديرة والسماح لرجال الدين بالزواج (١) .

وهاجم البابا ليو العاشر مارتن لوثر وآراءه ، ولكن الأمراء الألمان عضدوا موقف لوثر رافضين تدخل الكنيسة فى شئونهم : وأمام مجلس عقد فى ورمز سنة ١٥٢١ اعترف لوثر بمهاجمته الكنيسة . واعتبر لوثر مارقاً على الكنيسة ومهدداً لها وللدولة . وطلب أعضاء المجلس الذى دعا إليه شارل الخامس فى ورمز أن يمتنع الناس عن إعطاء لوثر طعاماً أو شراباً أو مأوى . وصدر أمر بالقبض عليه . ولم يعر أحد التفاتاً إلى قرار ورمز هذا . فقد هرب لوثر وتحصن فى قلعة بمدينة ورتبرج تحت حماية الأمير المنتخب . ثم بدأ ترجمة جديدة للإنجيل إلى الألمانية .

---

(1) Robinson, J. H. and Smith, E. P. : Our World today and Yesterday, p. 106.

واندلعت الثورة الدينية ، وترك عدد كبير من الرهبان والراهبات الأديرة وتزوجوا . ومزق الطلبة والمواطنون صور القديسين فى الكنائس ، بل توقفوا عن بعض الصلوات الدينية التى تعتز بها الكنيسة الكاثوليكية . ولكن لوثر ثار ضد هذه التصرفات ، وخرج يعلن أن أية تغييرات فى الإجراءات الدينية يجب أن تبدأ بها الحكومة لا الشعب . واستمع الحكام لأقوال لوثر لأنهم وجدوا فيها فرصة للاستيلاء على ممتلكات الكنيسة ، كما استمع الفلاحون لآرائه لأنها وضعت الكتاب المقدس بين أيديهم ولم يجدوا فيه ما يحتم عليهم دفع إتاوات لسادتهم .

وفى عام ١٥٢٥ ثار الأقنان . وباسم (عدالة الله) هوت قلاع وأديرة وقتل مئات من النبلاء . ولكن جماعة من النبلاء انتقموا أشد انتقام من الفلاحين فقتلوا منهم مائة ألف فلاح . وقد وقف لوثر إلى جانب الأمراء ضد الفلاحين ولكنه لم يقل بقتل الثائرين وإنما نصح باستعمال القوة والقسوة مما أغضب إيرازمس . واستمرت الحروب الداخلية مائة عام فى ألمانيا ، مما أضعف قواها .

وإذا تركنا ألمانيا إلى سويسرا وجدنا الحركة البروتستانتية يتزعمها زونجلى Zwingli وكلفن Calvin. فقد قاد زونجلى حركة تمرد دينية وسيطر على زيورخ ولكنه قتل فيها ، وخلفه كلفن الذى كتب رسالة إلى فرنسيس الأول ملك فرنسا يبرر فيها الحركة البروتستانتية ، ومعتمداً كل الاعتماد على ما جاء فى الإنجيل ، فهو مثلا يرفض استخدام الأرغن والنوافذ ذات الزجاج الملون فى الكنائس لأن الكتاب المقدس لم يذكر عنها شيئاً (١) .

وانتشرت الحركة الكلفنية من جنيف إلى ألمانيا . ثم تغلغلت فى فرنسا حيث عرف أتباعها باسم الهيجنوت Hugenots ، ثم فى الأراضى المنخفضة ثم فى إنجلترا بين المتطهرين Puritans ، وفى اسكتلندا بين البرسبيتاريين Prespyterians وقد هاجر عدد كبير من الكلفنيين من مختلف هذه الطوائف إلى أمريكا .

(١) Butts, op. cit., pp. 240 - 241.

وكان لحركة الإصلاح الديني أثرها في البناء الاجتماعي والتربية ، أما عن البناء الاجتماعي فقد انتقل فيه مركز الثقل بحيث توزعت القوة بين الطبقات ، على إن الطبقة الوسطى استخلصت لنفسها مكانة أخذت تتزايد عبر الأجيال .

وقد انقسم المجتمع إلى ثلاث طبقات متميزة (١) :

١ — الطبقة الريفية وتنقسم إلى :

(أ) النبلاء ، وهم من كبار ملاك الأراضي ولهم حظوة وامتيازات عند الملوك .

(ب) الجنتري ، وهم من كبار ملاك الأراضي ، ولكن لا يتمتعون بالاحترام والمكانة الاجتماعية التي ينالها النبلاء .

(ج) الفلاحين الأحرار ، ويمتلكون مساحات محدودة من الأرض .

(د) المستأجرين ، والشغالين في الأراضي ، والأقنان ، وهؤلاء يعلمون تحت إمرة غيرهم .

٢ — سكان المدن وينقسمون إلى :

(أ) كبار التجار وأصحاب الأعمال وهؤلاء تملكوا معظم الثروات واستأجروا عديداً من الموظفين يعملون لهم .

(ب) صغار التجار وأصحاب المهن ، وهؤلاء يتمتعون بالاستقلال في كسب العيش ، ولهم مركز اجتماعي محترم .

(ج) العمال الفنيين ولهم مكانتهم بحكم مهارتهم في أعمالهم .

(د) الشغالين .

٣ — طبقة رجال الدين :

(أ) كبار القساوسة ، ولهم مكانة سامية كمكانة النبلاء وكبار التجار .

(ب) صغار القساوسة ، ولهم بحكم التقاليد نفوذ ومكانة محترمة .

---

(١) Butts, op. cit., p. 236

المدلول التربوى لحركة الأصلاح الدينى .

الأصل فى حركة الإصلاح الدينى أنها احتجاج صارخ على قصر سيطرة الكتاب المقدس على المسائل الدينية ، واحتجاج على سيطرة رجال الدين ، ورغبة فى تحكيم الفرد عقله فى تفسير الكتاب المقدس . وقد انقسمت حركة الإصلاح الدينى إلى ثلاثة تيارات رئيسية (١) :

١ - الاتجاه العلمى والفلسفى الذى لم يبد واضحاً إلا فى القرن السابع عشر
٢ - الاتجاه الإنسانى المتأرجح بين الناحيتين التقدمية والتقليدية .
٣ - الاتجاه اللاهوتى :

وقد اقتنع قادة الإصلاح الدينى بضرورة ووجوب تفسير الكتاب المقدس تبعاً لما ترتضيه عقلية الفرد ، ولكنهم وجدوا من الصعب عليهم إقناع غيرهم بهذا ، ولذلك لم تبذل جهود إيجابية فى تنمية القوى العقلية والتفكيرية والدينية ، والمسائل الدنيوية ، ونظم الحياة الاجتماعية . وحقائق الطبيعة .

ولكن غلبت على التربية الناحية الشكلية التى تمت نتيجة لسيطرة الجامعات اللاهوتية من لوثرية ، وكلفنية ، وزونجلية وغيرها وغيرها... وكثرت الطوائف المتنازعة ، وظهرت عقائد مختلفة . وتأثرت التربية بهذه الانقسامات الشكلية الضعيفة . ويمكن تلخيص مبادىء التربية البروتستانتية فى :

١ - الاهتمام بالمواد الإنسانية ، فهذه تقوم على دراسة اللغات الكلاسيكية وهذه الدراسة تتيح للدارس قراءة ودراسة الكتاب المقدس وكتب الآباء بلغتها الأصلية :

٢ - تأسيس نظام من المدارس على فكرة « التربية العامة » ، وهذا النظام مبنى على ما رآه زعماء حركة الإصلاح الدينى من أن السعادة الأبدية لكل فرد تتوقف على تحكيم عقله فى تعاليم الوحى التى تضمنها الكتاب المقدس . ولكى يتفهم البروتستانتى تعاليم الإنجيل ويتمرن على تحكيم عقله، كان لابد له من

(١) منرو (المرجع الأسبق) : ص ٦٤ - ٦٩ .

دخول المدرسة : وبذلك أصبحت للمدرسة وظيفة جديدة . وأصبح لزاماً أن تفتح مدارس كثيرة لتقبل آلاف الأطفال .

٢ - تهدف التربية فى نظر البروتستانتيين إلى تنمية المعتقدات الدينية وزيادة ميل الطفل وحبه للكنيسة ، لأنه سيترتب على ذلك سعادته الأبدية ، ولهذا فكان محور الدراسة هو الدين والإعداد اللغوى .

٤ - يقوم على إدارة المدرسة إما كبير الكنيسة ، وإما الدولة والكنيسة معاً ، وتميزت هذه الإدارة بالحزم الشديد واحترام السلطة والتقاليد وخضوع التلاميذ لها خضوعاً تاماً .

ولكى نلقى بعض الأضواء على التربية فى القرن السادس عشر ومدى تأثرها بحركة الإصلاح الدينى ، نتناول واحداً من زعماء هذه الحركة ونعرض بعض رائه وخاصة المرتبطة بالتربية والتعليم .

مارتن لوثر

وقد أثر مارتن لوثر على التربية ، وقد عرفناها خاضعة للكنيسة طوال العصور الوسطى ، ثم بدأ تدخل الأمراء فى السنوات الأخيرة من هذه العصور فى شئونها ، وشاركهم فى هذا التدخل حكام المدن والنقابات . ولم يعجب هذا التدخل رجال الكنيسة . وقد تعرضت المدارس والإشراف عليها والمناهج لهجوم عنيف ، فقد شكا كبار التجار مثلا من عدم قيمة ما يدرسه أولادهم فى المدارس ، وأنه غير عملى . وظهرت أول بوادر التربية المهنية فى المدن الكبرى

.ضعت الحركتان الإنسانية والإصلاح الدينى المسمار الأخير فى نعش السيطرة الكاثوليكية على الأجهزة التعليمية (١) . ولما كانت النزعة موجهة إلى مركز التعليم ، فقد أصبحت الفرصة سانحة أمام البروتستانت لأن يطلبوا من الحكومات ، على مستوى الدولة ومستوى المدينة ، أن ينظموا المدارس ويجعلوا منها ركائز للمجتمع البروتستانتى (٢) .

(١) قام الكاثوليك بحركات مضادة.

(٢) Ulich, op. cit., pp. 121 - 129

وفى سبيل هذا كتب لوثر رسالتين ، إحداهما موجهة إلى النبلاء المسيحيين فى الأمة الألمانية ، والثانية موجهة إلى أعضاء مجالس المدن فى ألمانيا .

ومن أهم آراء لوثر فى التربية :

١ — يرى أن معنى التربية وهدفها هو مساعدة الفرد على فهم التزاماته الاجتماعية التى تجعل فى الإمكان تحقيق مجتمع مسيحى سليم . ويتحقق مثل هذا المجتمع إذا عرف المواطنون الله وأطاعوه ، وإذا قدروا واحترموا الكرامة البشرية بالنسبة لأنفسهم ولغيرهم .

٢ — يرى لوثر أن عمل المدرس متواضع ولكنه خطير الأهمية ، وأن عمله مقدس ، فهو مفوض لنشر الروح المسيحية بين الناس . ويتم له ذلك إذا وجد نظام إجبارى لتعليم كل الأطفال . وبهذا يتكلم لوثر عن تدخل السلطات المدنية فى الإشراف على المدارس . ويقول أيضاً إن بعد انتشار هذه المدارس فى القرى والمدن ، يختار أنبه التلاميذ ليدخلوا الجامعات ، ويختار أحسن الخريجين ليتولوا المناصب الهامة . وبهذا تتغير فكرة الناس عن التعليم ، وسوف يرى الأب أن لابنه المتعلم مركزاً يكفل له حياة سعيدة .

وفى المدارس الابتدائية يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب والدين والموسيقى الدينية ، واللغة اللاتينية ، وكان تعلم اللاتينية ضرورياً لأنها لغة الكتابة فى الوظائف الفنية .

٣ — يرى لوثر أن وظيفة التربية أكثر من مجرد الاهتمام بالناحيتين الدينية والعقلية ، فعليها أن تهتم بالفرد فى نموه الجسمى ونموه الانفعالى كذلك . ويتفق لوثر مع أفلاطون فى أهمية الموسيقى لانفعالات الإنسان . ويرى أن الموسيقى هبة من الله ، وتأتى فى مرتبة تالية مباشرة لهبة الدين . ويلح فى ضرورة تمرين الشباب على الموسيقى فهى تخلق منهم أفراداً نبهاء صالحين .

٤ — فيما يختص بالتعليم الأعلى من المدارس الابتدائية (أى المدارس الثانوية) ، فهو يقترح منهاجاً شبيهاً بمنهاج الإنسانيين فى تأكيده على اللغات القديمة ; ولكنه يرى أن يكون مكانها فى المنهاج ثانوياً ، إذ أنه هدف إلى

إعداد شباب مسيحى مثقف واع قادر على تفهم ما حوله فى ذكاء .. ويكون ذلك بتعلم الدين . وما كان يهمه تعلم اللغات القديمة لدراسة الأدب القديم ، ولكن لفهم المسيحية كما يجب أن تفهم . »

ويوضح لوثر فلسفته التربوية المتمركزة حول المسيحية فيقول : « إنى أرغب فى عديد من الشعراء واللغويين ، ولكن لا لمصلحة اللغة اللاتينية وأشعارها ونحوها وبيانها ، وإنما لتكون دراستهم للآداب القديمة طريقاً للوصول إلى الصدق المقدس الذى يهديهم سواء السبيل » .

٥ — عاب على طرائق التدريس ، فيقول مثلا إن المتعلمين كانوا يقضون عشرين عاماً ليتعلموا اللغة اللاتينية ثم يصبحون قساوسة ويعظون الناس ... وهؤلاء القساوسة جهلة كبار ، لا يصلحون حتى لأن يضعوا بيضاً أو يصيحوا كما يصيح الدجاج » . ولذلك فمن خلال كتاباته نلمح اتجاهاً نحو ربط المدرسة باحتياجات الناس ، ولذلك فهو يشرك الراشدين فى العملية التربوية ؛ فتفتح مكتبات حتى تيسر للناس القراءة والمعرفة عن الله وعن الطبيعة وعن الوطن وكان لوثر يتكلم بهذا الرأى فى وقت سار فيه العمل المدرسى من الكتب إلى العصى (الفلقة) .

٦ — يقدر لوثر عمل المدرس ، فيقول : « إننا لن نجزى هذا الشخص المثابر — المدرس أو المهذب — الجزاء الأوفى ... فأى مقدار من المال لن يوفى له دينه الذى فى أعناقنا — هكذا قال غير المتدين أرسطو ، ومع هذا فنحن نعامل المدرسين بكل احتقار ، وكأنهم فئة لا قيمة لها ولا اعتبار ، ثم ندعى دائماً أننا مسيحيون مؤمنون . إنى من ناحيتى لو أكرهت على ترك مهنة الوعظ لأدخل فى أى مهنة أخرى . فأنا لا أعرف مهنة ينشرح لها صدرى أحسن من أن أكون مدرساً — أو معلماً للصبيان . لأنى أعتقد أن مهنة التعليم تلى مهنة الوعظ فى فوائدها ، وفى خدمتها للعلم . وفى الحقيقة إنى أحار فى بعض الأحيان فى أيهما أشرف من الأخرى . لأنك لن تستطيع تعليم كلب هرم نوعاً جديداً من الحيل . كما أنه من الصعب أن نصلح مدمنى الإجرام : هذا هو

ما نحاول أن نفعله في مهنة الوعظ : وكثيراً ما تذهب جهودنا هباء : ولكنه من السهل أن تربى الأشجار الصغيرة ، ولو أن بعضها قد ينكسر فى بعض الإحيان يا صديقى إنك لن تجد فى أى بقعة من الأرض فضيلة أعلى من تلك التى يتحلى بها الرجل الأجنبى الذى تعهد إليه بأولادك فيربيهم باخلاص وأمانة ، إنه لعمل قلما يعمله الآباء لأولادهم (١) » .

اتجاهات فى المؤسسات المشرفة على التربية

أثرت حركة الإصلاح الدينى على شكل ومضمون التربية مما ألقى ظلالا مازالت مؤثرة فى كثير من أنظمة وفلسفات التربية فى العالم الغربى اليوم ، ومن أهم هذه الاتجاهات :

أولا : الاقتناع بضرورة أن تنال الطبقات الدنيا تعليماً ، ولكنه تعليم لا يصل إلى مستوى ما تناله الطبقات الأرقى . وبذلك انفسح الطريق لثنائية فى التعليم . نوع للفقراء وآخر للقادرين ، والأول يظهر فى المدرسة الأولية ذات التعليم باللغة الدارجة والثانى يظهر فى المدرسة الثانوية الكلاسيكية . ولم يوافق بعض زعماء حركة الإصلاح الدينى على فكرة تعليم جماهير الشعب وخاصة فى الطبقات الدنيا .

ولا ينفى هذا قولنا بأن بذور ديموقراطية التعليم بالمفهوم الحديث وضعت إبان صيحات الإصلاح الدينى . فقد أعلن لوثر عن عمومية التعليم بمعنى أن كل الأطفال — الأغنياء والفقراء ، والبنين والبنات — يجب أن يتعلموا . بل إن القس المورافى كومنيوس نادى بتأسيس سلم تعليمى كامل يبدأ من أدنى المستويات ويصل إلى مستوى الجامعة (٢) .

ولم تستطع الرغبة الديمقراطية فى التربية أن تحقق لنفسها مكانا تحت الشمس بسهولة ، فان سحب الأرستوقراطيين كانت تتجمع لتحجب الشمس عن

---

(١) منرو (المرجع السابق) ، ٧٤ — ٧٥

(٢) يجب أن نفرق بين « ديموقراطية التربية » بمعنى تكافؤ الفرص لكل المواطنين ، وبين « عمومية التعليم » بمعنى أن ينال كل مواطن قسطاً ما من التعليم ، وفى العمومية يختلف تعليم الفقراء عن تعليم الأغنياء بحسب المستوى الاقتصادى ، الأمر الذى ترفضه ديموقراطية التعليم .

التطلعات الديمقراطية . حتى بدأت هذه السحب تنقشع تدريجياً مع السنوات الأخيرة فى القرن الثامن عشر ومعظم القرن التاسع عشر .

وقد اهتم لوثر وكلفن وغيرهما بتعليم البنات ، ويلوح أن المدارس الهولندية كانت أسبق من غيرها فى فتح أبوابها لتعليمهن ، ولكن بعض الطوائف (مثل الكويكرز والإنجليكيين) رفضوا رفضاً باتاً تعليم البنات ، ويذكر أن الزوجة الثانية للويس الخامس عشر ملك فرنسا أنشأت مدرسة فى سانت سير لتعلم بنات الطبقات العليا .

ثانياً : لحركة الإصلاح الدينى الفضل فى بداية ظهور التعليم المدنى ، أى ذلك النوع من التعليم الذى أصبحت تسيطر عليه السلطات المدنية . ويمكن أن نطلق على هذا التعليم العام أو التعليم الشعبى الذى يتيح الفرص لأفراد الشعب لنيل قسط من التعليم ، وقد سار هذا التعليم المدنى جنباً إلى جنب مع زميله التعليم الذى تشرف عليه الهيئات الكنسية . وكانت بعض الهيئات الكنسية تسيطر على تعليم مشابه للتعليم المدنى من حيث مراحله ومواد الدراسة ، إلا أنها صبغته بصبغة دينية فيها دعاية واضحة لمذهبها الدينى .

على أن التعليم المدنى فى كثير من الدول الأوروبية بدأ يحس وطأة التعصب الدينى ، ولنأخذ مثلا السيطرة المدنية على التعليم فى انجلترا ، فقد أصدر الملوك الإنجليز البروتستانت أوامر خاصة بالمدارس والجامعات متوجه بأن الملك هو الرأس العليا للكنيسة . ويذكر أن الجامعات والمدارس خضعت للتفتيش ، فكان الملك هنرى الثامن والملكة اليزابيث يرسلان أعوانهما إلى هذه المؤسسات التعليمية كتابة تقارير عما يدور فيها . وقد صدر مرسوم عام ١٩٦٢ ممهوراً بخاتم الملكة اليزابيث يتطلب من كل مدرس أن يقسم يمين الولاء للملكية والعقيدة الإنجليكية .

وعندما دانت السيطرة للمتطهرين puritans فى إنجلترا ، نادى زعماؤهم بتأسيس نظام تربوى على مستوى الدولة(١) . ولكن السيادة للمطهرين لم تدم

Butts, op. cit., pp. 260 - 261 (1)

مدة طويلة ، ولم يتحقق هذا النظام التربوى الذى راودهم . ولجأ المتطهرون إلى التعليم فى الخفاء حتى عام ١٦٨٩ بعد أن اعتلى عرش انجلترا وليام ومارى .

ثالثاً : اهتمام البروتستانت بالأسرة كمؤسسة تربوية ، فقد أكد لوثر أهمية الأسرة فى إثارة المعانى الخلقية والدينية وممارستها على هدى من الكتاب المقدس. وأكدت الكلفنية أهمية الأسرة فى التربية فى مراحل النمو الأولى ، ونادت بالإفاضة فى قراءة الكتاب المقدس ، والحرص على آداء الشعائر الدينية والصلوات ، والتحذير من العقاب الذى يحل على الأطفال الضالين ، وفى هذا يعبر كومنيوس بقوله إن على ركبتى كل أم مدرسة .

وقد ساعد على تحقيق بعض مبادىء البروتستانت انتشار الطباعة ويسرة الحصول على نسخ من الكتاب المقدس وغيره من الكتب الدينية ، وخاصة بعد أن تزايد عدد القادرين على القراءة . ثم بدأت الأسر الموسرة تقتنى مكتبات خاصة .

رابعاً : الحركة الكاثوليكية المضادة : فلم يقف الكاثوليكيون مكتوفى الأيدى أمام هجمات البروتستانت ، وقامت نزعات دموية سالت فيها الدماء غزيرة تحت شعار مجد الرب ، ومملكة المسيح . وتناسى المسيحيون تعاليم السيد النبيلة ، فقتل الواحد منهم الآخر مظهرين قدرتهم على الكراهية والبغضاء فى عنف وقسوة هى أبعد ما تكون عن تعاليم هذا المعلم العظيم .

وأقام الحاكمون الأسبان والرومان محاكمهم لتحكم على مناهضى الكاثوليكية بالهرطقة والضلال الدينى ، وبأعمال السحر والشعوذة ، وبالكفر وسب الدين ... وغيرها من التهم التى أوصلت المذنبين إلى ساحات الإعدام . وقد عرفت الأعياد المسيحية مشاهد رهيبة لتسلية المسيحيين المخلصين ، ففى هذه الأعياد اقتيد الضالون من البروتستانت وغيرهم من الطوائف غير الكاثوليكية

وكذلك بعض اليهود والمسلمين ، إلى المجازر العامة .

وبالمثل نال غير البروتستانتيين أصنافاً من التعذيب والاضطهاد حيث سادت البروتستانتية ، ففي ألمانيا مثلا ظهر التعصب الديني مدمراً سفاحاً .

وقد عقد البابا مجمعاً في ترنت (١٥٤٣ - ١٥٦٣) من أجل تحديد العقيدة الكاثوليكية ، واقترح المجمع إنشاء جمعيات دينية من الجيزويت Jesuit وجماعة الخطباء Oratorians والإخوان المسيحيين Christian Brether .

وكان المبدأ الأساسي لجماعة الجيزويت هو وجوب الخضوع التام للسلطة القانونية ، وشعار الجمعية « الكل للمجد الأعلى للرب » (١) .

وقد وضع الجيزويت خطة مثالية في التربية ، لا لأفراد جماعتهم فقط ، ولكن لتربية الشباب بوجه عام . ولم تقتصر مواد التربية على المسائل الدينية ، بل حوت أرقى ما وصلت إليه العلوم المدنية وقتئذ ، وليس أدل على نجاحهم من أن بعض البروتستانت التحقوا بمدارسهم . ويؤخذ على نظام التربية عند الجيزويت عدم اهتمامهم بالتعليم الأولى ، فقد اهتموا بتربية القادة والزعماء ، ولذلك تفرغوا للتعليم العالى . ونجدهم حريصين على تكريس حياتهم للنهوض بمصالح طائفتهم ، ولم يطلبوا في الغالب أجراً لقاء ما يقومون به من تربية(٢) .

وتتميز معاهد الجيزويت التربوية بدقة إدارية تثير الإعجاب ، فكان عميد الكلية يتبع رئيس الدائرة (قسمت الطائفة إلى عدد من الدوائر الإدارية ، ولكل دائرة رئيس مسئول مباشرة أمام القائد الأعلى) ، ويلي العميد العرفاء وهم يشرفون على المدرسين إشرافاً دقيقاً للتأكد من التزامهم للنظام الموضوع . ويشرف المدرسون على التلاميذ الذين يقسمون إلى مجموعات ، يرأس كل مجموعة مقدم . ويشرف التلميذ على زميله ، ويبلغ عن أى إنحراف في النظام .

ويذكر منرو (٣) أن المدرسين في مدارس الجيزويت انقسموا إلى أربعة

---

(١) Omnia and majorem Dei gloriam

(٢) McCormick, op. cit., pp. 411 - 420

(٣) منرو : (المرجع الأسبق) ص : ٨٨ - ٨٩ .

أقسام : الأساتذة ، والمساعدون ، والمدرسون ، والطلبة المعلمون . والطلبة المعلمون هم أولئك الذين قبلوا فى المهنة بعد أن انتهوا جزئياً من إتمام الدراسة بالكليات الصغرى . أما المدرسون فيخضعون لشروط قاسية من حيث المؤهلات ، ويفخر الكاثوليك بالعناية التى اتبعت فى إعداد المعلمين لمدارس الجيزويت (١) .

أما عن المدارس والتلاميذ ، فقد دخل الطلبة المدارس الثانوية التابعة للجيزويت بعد أن نالوا تعليماً ابتدائياً تحت إشراف هيئات أخرى . وسمح للتلاميذ بالالتحاق بمدارس الجيزويت بعد سن العاشرة ، وسميت هذه المدارس بالكليات . وهناك نوعان منها : الكليات الدنيا وتمتد الدراسة فيها إلى خمس أو ست سنوات ، ثم العليا والدراسة فيها على المستوى الجامعى . وقسم المنهاج فى الكليات الدنيا إلى : ثلاثة (فصول) للنحو ، ثم الفصل الرابع للإنسانيات ، ثم الخامس للبيان . أما فى الكليات العليا أو الجامعية فقد درس الطلبة فيها الفلسفة (وتشتمل على الرياضيات) ، والعلوم الطبيعية لمدة ثلاث سنوات .

وكانت اللغة اللاتينية هى لغة الدراسة بالكليات الدنيا والعليا ، واشتمل المنهاج فى أساسه على دراسة الفنون العقلية الحرة السبعة ومقتطفات من الكتاب اللاتينيين القدماء . ولم يشجع الجيزويت مطلقاً استخدام اللغة القومية ، كما (طهروا) مؤلفات غير المسيحيين ونقوها مما يتعارض مع المسيحية قبل أن تقدم ليدرسها الطلبة .

وقد انتشرت مدارس الجيزويت فى أنحاء العالم الغربى والشرقى ، ويذكر ماكورميك أنه كان لجماعة الجيزويت ٣٧٣ (كلية) عام ١٦١٥ ، ارتفع عددها إلى ٧٦٩ فى عام ١٧٠٦ ، ثم إلى ٨٢٧ فى عام ١٧٥٦ م ، وقد وصل عدد الطلبة فى هذه الكليات والجامعات فى منتصف القرن الثامن عشر إلى

---

(١) ويتضح هذا فى كتاب الدكتور Mc Cormick المشار إليه سابقا ، حيث أن المؤلف كان عميداً للكلية الكاثوليكية بأمريكا The Catholic University of America .

حوالى ٢١٠,٠٠٠ طالباً . وقد اضطهدت جماعة الجزويت ثم رد لها البابا بيوس السابع مكانتها عام ١٨١٤ لتواصل رسالتها .

العقلية الأوروبية من عصر النهضة إلى الثورة الفرنسية

كان التفكير فى عصر النهضة احتجاجاً صارخاً على التقاليد المتزمتة التى فرضتها الحركة المدرسية خلال قرون طويلة ، وكان التفكير الجديد تحدياً للآراء الأرسطية والخضوع الكامل لها . ويمكن تقسيم العقل الأوروبى فى مراحل نموه منذ السنوات الأخيرة للعصور الوسطى إلى الثورة الفرنسية (١٧٨٩ م) إلى عقلية عصر النهضة وعقلية عصر الإصلاح الدينى ، ثم عقلية الحركة العلمية ، وأخيراً عقلية فلسفات المذاهب العقلية والتجريبية والتشككية.

أولا : عقلية عصر النهضة :

درس الإنسانيون الكلاسيكيات ، ولكن قلة منهم تفهموا الروح العقلية الإغريقية ، ولذلك فان إسهام الإنسانيين جاء بطريق غير مباشر ، فان تأكيدهم على فلسفة أن الإنسان ككائن بشرى يجب أن تحتل مشاكله الدنيوية مركز الصدارة قد أدى إلى إثارة نمو الاهتمام بالأمور الدنيوية وحب الاستطلاع العلمي . وهذا ما يميز العقل الحديث . ولكن اهتمامات الإنسانيين كانت بعيدة عن الاتجاهات الواقعية وقريبة من الغموض . فان ارتباطهم بحركة الإصلاح الدينى جعلهم فى ركاب المعتقدات الدينية والإيمان بقوى عليا مهيمنة ، بل إن الإنسانيين والمصلحين الدينيين شغلوا بأمجاد العصور القديمة ، ولم يقدموا للتقدم البشرى إلا النذر اليسير .

وقد عبد الإنسانيون فى تقدير وخشوع التراث القديم ، وإذا كانوا فى دعواهم قد حاولوا تحرير عقل الإنسان إلا أنهم أوقعوه عبداً لكلمات وأفكار الكتاب القدماء مثل شيشرون ، كما حدث عندما وقع العقل البشرى أسيراً لفلسفة وآراء أرسطو . وقد عبر إيرازمس عن النزعة الشيشرونية فى نقد لاذع قائلا إن التفكير الحر يجب أن ينزه عن كل سلطة ، وأن هدف الإنسانيين

الشيشرونيين هو تقليد أفكار وأسلوب شيشرون (١) . وتحولت الإنسانية التي نادت في أيامها الأولى بالفردية والحرية العقلية إلى قوة ضغط وكبت (٢) .

ثانياً : العقلية البروتستانتية — الكاثوليكية :

تخلخلت السلطة ونوقشت المعتقدات السائدة عندما خرج المصلحون الدينيون في ثورتهم ضد الاستبداد الكاثوليكي . وفي غمرة هجوم المحتجين على التسلط الكاثوليكي فتحت أبواب ضخمة لآراء كثيرة تتحدى ما ظنه المسيحيون غير قابل للمناقشة . وكثرت مذاهب المتكلمين وآراؤهم ، وبهذا — بطريق غير مباشر — أتاحت البروتستانتية الفرصة للتقدم العقلي . فان البروتستانتيين أكدوا أهمية الكتاب المقدس كمصدر للإيمان وأساس للعقيدة والسلطة الدينية والخلقية . ورفض البروتستانتيون دعاوى البابا ورجال الكنيسة الكاثوليكية بأنهم المفوضون لشرح العقيدة المسيحية . ومن الناحية النظرية فقد نادى البروتستانتيون بحق الفرد المؤمن في الخلاص مباشرة دون الالتجاء إلى وساطة وسلطة الكهنوت . وقصد البروتستانتيون أن يكون من حق الأفراد والجماعات الصغيرة فهم وشرح الكتاب المقدس .

ولكن لم يستمر البروتستانتيون في دعواهم التحررية هذه ، فقد تحولوا إلى تسلط أشبه بالتسلط الكاثوليكي ، بل إنهم استخدموا القوى المدنية لتأكيد معتقداتهم الدينية .

ومع اختلاف المذهبين إلا أنهما يفكران بطريقة متشابهة في مدركاتهما عن الله والإنسان ومصيره ، والعالم . وقد جمعت هذه المدركات بينهما مكونين جبهة وقفت أمام شمس العلوم التي كانت تحاول البحث عن فجر تبرز من خلاله لتطل على العالم وتنيره وتدفئه . فقد ساد اتفاق بين البروتستانتية والكاثوليكية على أن هذا العالم من خلق الله ، وفيه يلعب الإنسان دوراً حدده

(١) ظلت الحركة الإنسانية تدافع عن نفسها حتى النصف الأول من القرن السادس عشر تحت اسم (الشيشيرونية) التي ترى أن الغرض من التربية هو تدريب المتعلمين على اتباع الأسلوب اللاتيني الكامل وأن شيشيرون هو المثل الأعلى لذلك الأسلوب . وفي رأى الشيشرونية أن العمل المدرسي يجب أن يقتصر على دراسة مؤلفات شيشرون أو مقلديه .

(٢) Mulhern, op. cit., p. 253

ـه الخالق وواهب الحياه . واتفق المذهبان على أن هناك فرقاً بين العالم الطبيعى والعالم فوق الطبيعى ، وأن هذا الأخير — أو العالم الروحى — أكثر أهمية .

وفى رأى أصحاب المذهبين أن طبيعة الإنسان ثنائية ، تتكون من عناصر روحية وعناصر مادية ، والعناصر الروحية أكثر أهمية . وأكدت بعض الجماعات المسيحية مثل الكلفنية مبدأ الخطيئة الأصلية وأن الفرد يولد ومعه الخطيئة ، ولكن سادت اتجاهات فيما بعد مؤداها إنكار الخير الفطرى فى الإنسان ، بل إنكار أنه يولد ليس خيراً وليس شريراً . وقد اتفق البروتستانتيون والكاثوليك على أن فعل الإنسان وسلوكه الخير فى حياته الدنيوية ضرورى لمجد الرب ولكى ينقذ الإنسان من عقوبة أبدية . وفى اعتقاد الكاثوليك والبروتستانت أن المعرفة والحقيقة تكشف عنهما قوى عليا حتى تنكشف للإنسان ، وأن هناك حقيقة مطلقة محددة . وقد اتفق المذهبان أيضاً على أن الهدف الأول فى تربية الإنسان هو معرفته الحقة للقوانين والأحكام الإلهية ؛ ولذلك فان معرفة الإنسان للعالم الطبيعى أقل أهمية من معرفته للعالم الروحى والخلقى . وقد فهم الكاثوليك والبروتستانت عملية التعلم على أنها الكشف عن الأفكار الفطرية التى وهبها الله لكل فرد . ولكى تخرج هذه الأفكار إلى عالم النور يجب أن يخضع المتعلم لعمليات تدريب عقلى وخلقى ، بل لابد له من دراسة اللغات والآداب وحفظها على ظهر قلب .

هكذا كانت عقلية عصر الإصلاح الدينى ، سواء عند المحتجين البروتستانت . أو أهل التعصب الكاثوليكى ، عقلية عارضت البحث العلمى (الحديث) ؛ فقد أحرقت الكنيسة الكاثوليكية جيورادانو برونو Giordano Bruno(١) . كما أرغم جاليليو Galileo على إنكار معتقداته عن أن الأرض

---

(١) اتهم برونو فى النصف الثانى من القرن السادس عشر بالهرطقة وتحدى سلطة الكنيسة الكاثوليكية عندما أعلن أن فكرة كل شخص عن العالم تتناسب مع مركزه ، وأنه لا توجد حقائق مطلقة ... الخ . وقد حكم عليه فى البندقية بالإعدام حرقاً ، وشد إلى قائم حيث أحرق سنة ١٦٠٠ . ومن المضحك أن القائم الذى شد إليه يرمز إلى « حرية التفكير » .

تدور حول الشمس . وقد وصف لوثر العلوم بأنها زوجة الشيطان وأنها أعدى أعداء الله (٢) .

ثالثاً : العقلية العلمية :

عاد الاهتمام بالعالم الطبيعي وقوانينه منذ القرن الثانى عشر فى أوروبا وتجمعت مظاهر هذه اليقظة فى حركة النهضة العلمية خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر عندما تحول اهتمام التفكير من عالم ما فوق الطبيعة إلى العالم البشرى ، ثم تركز فى العالم الطبيعي وقوانينه . ولعل أخطر وأعظم (اختراع) كان طريقة البحث الجديدة وهى الملاحظة والتجريب ، فان كل التغيرات التى طرأت على التفكير والمؤسسات الاجتماعية ترجع فى أصولها إلى فضل العلم science وتأثيره على ميادين التربية والدين والأخلاق . لقد أعطى العلم للبشر عقلا جديداً ، عقلا ولد فى فترة من الألم والمعاناة من جراء الالتحام الدموى العقائدى بين القديم والحديث ، صدام أفكار حددت مقادير ومصائر الملايين من البشر على الأرض التى ارتوت بدماء البعض وازدهرت بجهود البعض الآخر .

وكان الإنسان قد مجد نفسه ، ثم حدث أن اكتشفت الدنيا الجديدة فى الطرف الآخر من المحيط الأطلسى الواسع ، وساد اعتقاد بأن هنالك عوالم أخرى مجهولة وآفاقاً لم نعرفها بعد ، وبدأ تمجيد الإنسان يخبو لتلمع أهمية الأرض والعالم الطبيعي وتطلع الإنسان حواليه وإلى فوق رأسه . وبان له الكون هائلا جباراً ، وحل اعتقاد بأن الكون معقد لا نهائى . وكان هذا الاعتقاد محطماً لآراء أرسطو وبطليموس وغيرهما ممن سيطروا على التفكير المسيحى .

ثم تقدم العقل العلمى محتلا الأرض التى جلا عنها السلطان الكهنوتى والسيطرة الكنسية ... وبدأت حركة تحرير العقل الغربى من تحكم الحكمة القديمة والمعتقدات والآراء التى خرجت من مدن فى شرق البحر المتوسط وانتقلت ببطء مستمر على اليابس وعلى سطح الماء إلى جنوب أوروبا ثم غربها

(١) Butts, op. cit., pp. 247-248

ووسطها وشمالها ... اهتز هذا العقل بفعل دقات العلم الحديث والتفكير العلمي السليم .

ومع أن الآراء القديمة عن الكون كانت من كلام الوثنيين إلا أن البروتستانت والكاثوليك اضطهدوا كل من عارض تلك الآراء ، فقد أحرق برونو وأرغم جاليليو على سحب آرائه ، واضطر كل أستاذ في جامعة تشرف عليها سلطات كنسية أن يقسم بأنه لن يدرس نظام كوبرنيق (١) . وعارض العقل البروتستانتي والكاثوليكي نتائج التلسكوب واستخدامه ، بل قيل إن ما تراه العين من خلال التليسكوب إنما هو من فعل الشيطان القابع داخل هذا الجهاز ومهمته خداع العين ، وأن ما رآه أرسطو هو الموجود ، وما لم يره فهو غير موجود .

وعلى الرغم من هذه المعارضة الجارفة ، فقد تحين العلماء الفرص السرية للاجتماع وإجراء تجاربهم بعيداً عن العيون . وجربوا في الطبيعة والكيمياء والهندسة ، وبحثوا في الفلك والجغرافية والتشريح والطب والملاحة والإحصاء ... إلخ . وتنبأ أصحاب العقول الراقية أن اليوتوبيا العلمية أصبحت على الأبواب . عن هذه المدينة المثالية تكلم كومنيوس وبيكون وغيرهما ممن مدوا أبصارهم عبر السنين ليشاهدوا مدناً تصل إلى الكمال عن طريق الاختراعات العلمية . وقال بيكون إن المعرفة قوة .

فضل كبير يعود إلى الطريقة العلمية فيما توصل إليه الإنسان من كشوف واختراعات . وقد أسست هذه الطريقة على آراء فرنسيس بيكون Bacon في كتابه الطريقة الجديدة Novum Organon (الذى ظهر في عام ١٦٢٠) والذى نادى فيه بالطريقة الاستقرائية (٢) . ولبيكون الفضل في أن طريقته

---

(١) نيقولا كوبرنيق (- ١٤٧٣-١٥٤٣) عالم فلك بولندى وصف الشمس بأنها مركز الكون وأن الأرض تدور حولها .

(٢) في الاستدلال الاستقرائي تشتق المدركات أو المعانى أو القواعد من الجزئيات ، أى يكون الدارس قاعدة عامة من حقائق جزئية ، كأن تقول إن الحديد معدن وهو يتمدد بالحرارة والنحاس معدن وهو يتمدد بالحرارة والذهب معدن وهو يتمدد بالحرارة ، ثم تخلص إلى قاعدة وهى أن المعادن تتمدد بالحرارة وفى الاستدلال القياسي تطبق القاعدة على جزئيات .

الجديدة علمت العالم أن الأشياء الحقيقية هى الأشياء المادية وقوانين العالم الطبيعى . وكانت هذه النظرية تحدياً صارخاً لآراء أفلاطون (١) .

رابعاً : عقلية الفلسفة

كان لابد للاتجاهات العلمية أن تؤثر على تيارات التفكير ، فقد أصبح العقل العلمى يؤمن بأن لكل المعرفة جذوراً فى الخبرة . ويؤمن التجريبيون Empiricists بأن ما هو موجود فى العقل وجد قبل ذلك فى الحواس . غير أن العقليين Rationalists يلحون فى القول بأنه إذا كانت الحواس أدوات الحصول على المعرفة ، فان هناك مصدقات يصل إليها الفرد بعقله فقط ، لا دخل للخبرة الحسية فيها . على أن المتشككين Skebtics أنكروا تماماً إمكانية المعرفة ، ولهذا فان شغباً عقلياً ساد القسم الأول من عصر العلوم .

فقد أساءت العلوم إلى اللاهوت والدين والأخلاق والميتافيزيقا . أساءت باتجاهاتها وآرائها وطرائقها فى البحث . ووقف بعض الفلاسفة أنداداً أشداء للعلوم فيقول جورج بركلى Berkeley الفيلسوف الإنجليزى (١٦٨٥ - ١٧٥٣) بأن المادة لا توجد منفصلة عن كينونتها المدركة ، وأن عقل الله الذى يلاحظ كل شىء هو القادر على استمرار الوجود الظاهرى للأشياء المادية ، كما أن داود هيوم Hume الفيلسوف والمؤرخ الاسكتلندى (١٧١١ - ١٧٧٦) أصر على تشككه فقد أنكر إمكانية المعرفة الحقة محطما دعاوى العلوم والفلسفة ومؤكداً إنكاره قدرة الإنسان على معرفة أى شىء من حالاته العقلية أو عن العالم الخارجى .

ولكن ما أحسته الحواس كان كافيا لإقناع الجمهرة بأنه حقيقى ، وأن العالم المادى الطبيعى موجود . وبالحواس استطاع الناس أن يحركوا صخرة المنطق ممهدين الطريق للعلوم لتأخذ مجراها . بل إن الطرائق العلمية أصبحت تجد صدى عميقا فى اتجاهات تفكير الجمهرة . . . ولكن سطوة الدين وقفت شامخة ثابتة قوية وهب فلاسفة مثل بيركلى يقولون إن الحقيقة روحية ،

---

(١) مزيد عن بيكون فى الفصل التالى .

حقيقه مثالية ، وغيرهم آمنوا بالأفكار الفطرية ليحموا الدين : ولكن المتشككين والتجريبيين أنكروا صحة هذه الآراء . فيقول جون لوك Locke (١٦٣٢ — ١٧٠٤) إن أساس المعرفة الخبرة ، ثم أثار النقاش حول وجود الله . وظلت الحركات الثلاث تعمل لتحرير الفلسفة من عبوديتها للدين وبذلك مهد الطريق للفلسفة الحديثة ورائدها عمانويل كانت Kant الفيلسوف الألماني (١٧٢٤ — ١٨٠٤) .

ثالثا — عصر العقل

انتقل المسرح الذى تمثل عليه الدراما البشرية الحديثة والإصلاح التربوى خلال القرن الثامن عشر إلى فرنسا التى شهدت بزوغ أفكار ومبادىء كان لها أن تلعب دوراً خطيراً فى حياة إنسان العصر الحديث . والظاهر أن الفرنسيين أظهروا تفوقا على غيرهم من الشعوب الأوروبية ، فقد قامت حرب بين معسكر أنصار الأدب الكلاسيكى وبين أنصار الأدب الحديث بزعامة Charles Perrault فى عام ١٦٨٧ .

وعاش إنسان عصر التنوير فى أوروبا يتخير بين ثلاثة مصادر يشتق منها المعرفة : الحواس والعقل والإيمان ، وكان الإنسان فى تطوره يحاول دائماً أن يوازن بين هذه المصادر ، ولكن كثيراً ما كان يغلب عليه مصدر منها ؛ ففى العصور الوسطى غلب الإيمان ، فكان مصدر معرفته ما ينزل إليه من عند الله . أما فى فرنسا القرن الثامن عشر فقد حدث تكامل بين عقلية ديكارت وتجريبية جون لوك ، ومثل هذا التكامل فولتير . ويعبر عن هذا التكامل بالعبارة الآتية (١) :

« نحن نعرف الحق بالعقل والعقل لا يستنير إلا عن طريق الحواس ؛ وما لا توصله حواسنا لا نعرفه ، ومن البله أن نضيع وقتا فى التخمين . إن التصور والإحساس يقودان الأعمى قيادة عمياء ؛ وكل الذين يدعون أنه قد تكشفت لهم أمور أو ألهموا ، إنما هم مخادعون ؛ وأن مصدقيهم بلهاء » ؛

---

(١) Eby, op. cit., p. 305

وبهذا المفهوم وهذه الفلسفة تميز التفكير فى القرن الثامن عشر ، معتمداً على العقل وعلى الإدراك الحسى . وأعلن ديكارت ثلاثة أسس تقبلها المفكرون : (١) تفوق العقل ، (٢) وحدة قوانين الطبيعة ، (٣) طريقة محددة لاختيار الحق والتحقق منه .

وقد حقق العقل نصراً خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر فى ميادين الرياضيات والعلوم الطبيعية ، مما حدا بمفكرى القرن الثامن عشر إلى الثقة به . وكانت آراء وأعمال كوبرنيق وجاليليو ونيوتون وغيرهم أصدق دليل على سفاهة التخمين والخضوع دون تفكير أو تجريب للآراء المتوارثة ، ووقف العلم شامخاً متحدياً رجال الدين وغير المؤمنين بالعقل والتجريب .

وكانت هذه التغيرات هى التى حدت بمفكرى القرن الثامن عشر إلى التأكد من أن يقظة عقلية بدأت تهز الناس ، واحدة من تلك اليقظات التى عرفها التاريخ أيام مجد أثينا وعصر النهضة مثلا . وأطلق المفكرون على هذا الزمن « عصر العقل » Age of Reason أو « حركة التنوير "Enlightenment" وأحس الإنسان المفكر أنه يتحرر من الماضى المظلم القاسى ، ذلك الذى سيطرت عليه الخرافات والأخطاء والجهل والتقاليد ، وكأنما الإنسان فى ذلك الماضى قد خدر واقتيد فى طريق ضال ، لأنه لم يفكر بنفسه ، فعاش حياته مغلفاً بالضباب لا يخرج منه ، ولم ير الشمس . ثم كانت الاتجاهات العلمية فانقشع الضباب وخرج الإنسان إلى النور ... وإلى الحرية ... بل إن النساء بدأن يدرسن الفلك والتشريح وأطلق لذكاء الإنسان العنان .

وأدرك الفلاسفة الطبيعة على أنها آلة ضخمة تحكمها قوانين ثابتة . ولابد من معرفة هذه القوانين لخير الإنسان . وكما قال بيكون « المعرفة قوة » ، وتحول التقول إلى علم واختراعات . وزاد إيمان المفكرين لمهاجمة الفساد فى الدين ، والأخلاق ، والدولة ، والمجتمع ، والكنيسة . ولن يستطيع الإنسان الوصول إلى هذه الجنة إلا بتحسين نفسه عن طريق المعرفة الماضية

الكلاسيكية ، ولكنها المعرفة الحديثة التى تظهر فى إنجازات العلوم والتحسينات فى الفنون .

ولكن من يفكر ؟ هل يستطيع كل الناس هذا اللون من التفكير ؟

يؤخذ على حركة التنوير أنها كانت أرستوقراطية فى اعتمادها على العقل كمنبع لنعيم الإنسان ، بل إن جماعة Encyclopedists (جامعى المعرفة) الذين هدفوا إلى التوفيق بين العقل والمؤسسات الاجتماعية ، اعتقدوا أن عامة الشعب غير قادرة على التنوير واستغلال العقل . ولذلك فهم فى حاجة دائمة إلى قيد يحدد حركتها . . . . « سوف تظل العامة دائماً غبية همجية ، إنهم ثيران تلزمها النير والسياط والعليق » .

وفشلت فلسفة حركة التنوير فى ميدان آخر فانها لم تقدم نظرية اقتصادية تتمشى مع الاتجاهات العقلية والعلمية ، وظهر جماعة أطلقوا على أنفسهم إسم الفسيوقراطين Physiocrats أو الاقتصاديين Economisis وكان ذلك فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر ، وكلمة فسيوقراطية تعنى سيادة العالم الطبيعى بمعنى سيطرة القوانين الطبيعية على الاقتصاد ، وإلى الفسيوقراطية يرجع الفضل فى تأسيس علم الاقتصاد .

الفصل الثالث عشر

مذاهب وشخصيات

شهد النصف الثانى من القرن الثامن عشر ثورات حتمتها عوامل اقتصادية أساساً ، فقد اتبعت الحكومات الأوربية سياسة اقتصادية لتزيد رصيد الذهب والفضة عندها . ولذلك فقد رفعت المكوس الجمركية على البضائع المستوردة ، وخفضت الجمارك على الأغذية والمواد الأولية المستوردة . بل إن الحكومات الأوروبية المستعمرة حرمت على مستعمراتها صناعات تصنعها هى ، كما فعلت إنجلترا عندما حرمت على مستعمراتها الأمريكية ما تنتجه مصانعها ، بل إنها أجبرتها على شراء منتجاتها أولا تبيع موادها الخام إلا لها .

كانت العوامل الاقتصادية أسباب الثورات ، وساعدتها الظروف السياسية والدينية على اندلاعها ، فقد قامت الثورة الأمريكية احتجاجا على فرض ضرائب دون تمثيل نيابى ، واحتجاجاً على القيود التى فرضت على حرية التجارة . كانت ثورة بورجوازية ضد الفئة المستغلة .

وفى فرنسا كان الاقتصاد إقطاعياً ، فكان للملك خمس الأرض ، وللنبلاء خمس آخر ، وللكنيسة خمس ثالث ، ولبقية أفراد الشعب خمسان . وكان للأشراف ورجال الكنيسة سلطات ، فلم يكن من حق الفلاح أن يطحن حبوبه إلا فى مطاحن السيد النبيل ، ويزرع بأمره ، ويخبز خبزه فى مخابز السيد ، وتبيعه الدولة الملح بالسعر الذى تحدده . والموت عقوبة من يخالف الأوامر . وأعفى النبلاء ، ورجال الدين من الضرائب ، وفرضت ضرائب باهظة على الفلاحين والعاملين ، وحاربت فرنسا انجلترا حروباً طويلة أثقلت على الطبقات الكادحة .

وتكون المجتمع الفرنسى من طبقات : فى القاعدة العريضة عاطلون فقراء أصبحوا بالضرورة مجرمين ، وفوقهم طبقة عاملة من فلاحين وخدم وعمال

غير مهرة ، ومن هاتين الطبقتين تكون ثلاثة أرباع سكان فرنسا قبيل ثورتها الكبرى عام ١٧٨٩ . فوق الطبقة الثانية كانت طبقة صغار التجار وصغار رجال الدين وفقراء النبلاء والفلاحون (الأغنياء) ، وهؤلاء كونوا الطبقة المتوسطة الدنيا ، أما الطبقة المتوسطة العليا فكان قوامها أصحاب المهن الراقية وكبار الموظفين والتجار وأصحاب المصانع . واقتصرت الطبقة العليا على العائلة المالكة والنبلاء وكبار رجال الدين وهؤلاء كونوا مجتمع الـ ٢م ، وكان عددهم نصف مليون من مجموع السكان ، وكان ٢٠ مليونا .

وقد تعب الناس فى أوروبا من امتيازات رجال الدين وتسلطهم وخرافاتهم البعيدة عن تعاليم الدين ، بل ومن التعصب الدينى والنزاعات بين المال ، وكان لكل دولة كنيستها ومذهبها ، كالإنجيلية فى إنجلترا ، والكاثوليكية فى فرنسا . ولكل مستعمرة أمريكية مذهبها . وتتعصب الدولة لكنيستها فتمنحها امتيازات وتعرض على غير أتباعها التزامات ، بل تعذيباً وأحياناً طرداً من أراضيها ، ووصل الأمر فى المستعمرات الأمريكية إلى المذابح الوحشية .

ونمت النزعات الوطنية والقومية ، ولعل أنبلها وأعمقها ديموقراطية نادى بها جون لوك ، وروسو ، وجيفرسون ، وتحققت فى فرنسا وأمريكا . فقد أخضعت الكنيسة للدولة . وجعلت أرض الوطن أساس الوطنية الفرنسية . ونما ولاء لعلم الدولة وأناشيدها وأعيادها . وتحررت المدارس من سلطات رجال الدين ، بل إن أمريكا أخرجت دروس الدين من مدارسها . وقصرتها على الكنائس . وأصبحت المثل القومية أهدافا أساسية فى التعليم العـــام .

وإذا كانت الديموقراطية سياسة الحكومة ، فان القومية إحساس يربط الجماعات والطبقات برباط وثيق . وقد نما هذا الإحساس تحت أنظمة متحررة وأنظمة متسلطة . ويذكر أن من الفلاسفة كانت Kant وفخته Fichte أملا فى دولة عالمية . وعارضا فلاسفة النزعة القومية . وبعد هزيمة الألمان فى موقعة يينا (١٨٠٦ (على يد بونابرت ، تحول فخته إلى حماس للقومية . ورأى أنها خطوة أساسية للعالمية . وآمن فخته بأن للدولة غرضاً مقدساً ،

وآن الوطنية واجب دينى ، وأن الألمان جنس نقى ، لهم لغة وثقافة منقاة ، وأنهم أكثر شعوب الأرض تدينا ، وأكثرهم قدرة على الوطنية الحقيقية . . : ومهد فخته لاتجاهات تبلورت فى حكم النازى .

ورأى هيجل Hegel الألمانى أن الدولة تنقل إلى الأفراد إرادة الله ، وأن الدولة الألمانية لن تحقق مصيرها المقدس إلا بتحطيم الفردية والاتجاهات المتحررة ، وأن الدولة هى الحقيقة المطلقة . وليست هناك ، فى رأيه ، ذات فردية ، بل ذات قومية . وعلى الفرد أن يخضع ويطيع الدولة . وأن البقاء للأصلح . وقد تأثر كارل ماركس بفكرة هيجل القائلة بأن التاريخ عملية كفاح وتغيير ، فالقوة التقدمية فى أية مرحلة من مراحل التطور الاجتماعى تصبح رجعية فى مرحلة تالية . وأن انتصار دولة على أخرى معناه أن المنتصرة أصبحت تحمل الروح المقدسة ، التى تنتقل من ذات قومية إلى أخرى . وقد تأثر موسولينى بفلسفة هيجل ، ولكن هذه الدعاوى لم يقدر لها أن تثبت . فان الدول أصبحت تعتمد بعضها على بعض اقتصادياً .

فمنذ ١٧٥٠ فصاعداً حدثت ظاهرة اقتصادية عرفها التاريخ تحت اسم « الثورة الصناعية » . فقد كانت التجارة مسيطرة على الصناعة ، ثم سيطرت الصناعة على التجارة ، وبعد قرن واحد من الزمان أصبحت الثورة الصناعية حقيقة ثابتة مؤثرة . وقبل منتصف القرن الثامن عشر اعتمدت الصناعة على أنشطة العائلات ، فالعائلة تشترى الأدوات والمواد الخام وتصنع . وحدث أن أصلح انجليزى من جلاسجو إسمه جيمس وات Jamep Watt عام ١٧٦٠ نموذجا لآلة بخارية اخترعها عبقرى إسمه نيوكومين Newcomen حوالى سنة ١٧٠٠ . وفى عام ١٧٨٥ استخدمت الآلة البخارية فى صناعة النسيج (١) :

---

(١) Robinson and Smith, op. cit., pp. 358 – 359.

وعملت الثورة الصناعية بعد أن انتشرت المصانع وعلت المداخن ، على إسراع نمو الرأسمالية ، وتكدس المدن بالسكان ، وخلقت عادات واتجاهات جديدة فقد زاد الطلب على إشراف الدولة على التربية ، بعد أن أصبحت التلمذة الصناعية على يد (الأسطى) فى المصنع اليدوى غير مجدية ، وتطلبت المصانع التى تعمل بالبخار صناعا مهرة ، كما أن المناهج تأثرت بالثورة الصناعية فازداد الاهتمام بالعلوم التى لم تعد معرفة مسلية (١) . ثم انتشرت الآلات البخارية بعد عام ١٨٥٠ . ثم دخل البترول والكهرباء كمصدرين للقوة . وبدأ عصر الآلات .

ومع التقدم الصناعى بدأ العمال يطالبون بتشريعات لحمايتهم ورعايتهم ، وقد سمح باتحادات العمال فى انجلترا بعد عام ١٨٢٤ ، وفى فرنسا بعد عام ١٨٨٤ . وفى ألمانيا نظم الحزب الديموقراطى الاشتراكى سنة ١٨٦٣ . ثم أسس ماركس فى العام التالى جمعية العمال الدولية . وعمل بسمارك فى سبيل اشتراكية الدولة الألمانية كوسيلة لتحطيم محاولات الحزب والجمعية . وكلاهما منصف للعمال ومطالبهم .

الحركة الواقعية

ومع هذه التغيرات فى حياة المجتمع ، ظهرت مذاهب فلسفية وتربوية نلمسها اليوم فى الأنظمة والاتجاهات التربوية . وسوف أتعرض لبعض هذه المذاهب وشخصياتها فى الصفحات القادمة .

تعرضت فى صفحات سابقة للحركة الإنسانية . ووضحت كيف أن المذهب الإنسانى اتخذ رغبات وميول الإنسان موضوعا له . وبينت ثورته على جمود واتجاهات العصور الوسطى ، وقد ظهرت فى عصر النهضة حركة إحياء اللغات والآداب الكلاسيكية وكل ما يتعلق بالإنسان من لغة وأدب وتاريخ . ولكن الظاهر أن الاهتمام بالشكل أغفل المضمون . وضاعت القيم العملية للمواد التى يدرسها المتعلمون .

---

(١) Brubacher, op. cit., pp. 85 – 95 .

وظهرت حركة قوامها الاهتمام بالجوانب العملية فى التربية ، والاهتمام بالمضمون فيما يدرسه المتعلمون . ولم يعترض أنصار هذه الحركة وهم الواقعيون الإنسانيون Humanistic Realists على المواد الإنسانية، ولكنهم حددوا من مداها ، فقللوا مثلا من دراسة النحو اللاتينى ، مكتفين بالقدر اللازم للتذوق الأدبى . واهتموا بالمعرفة ، ومصادرها فى رأيهم فى مخلفات الأقدمين المدنية والدينية . وفى هذا يقول منرو . . « ولقد اتفق الإنسانيون الواقعيون مع الإنسانيين الكلاسيكيين المحدودى الأفق فى أن اللغات والآداب الكلاسيكية القديمة هى الهدف الوحيد للدراسة ، وعلى الأقل الوسيلة الوحيدة للتربية . وكان منهج الدراسة لدى الفريقين يتكون من هذه اللغات وآدابها وكانت هذه اللغات وآدابها فى نظر الفريقين تمثل أرقى ما وصل إليه العقل البشرى ، وتشتمل على أغزر ما أنتجه الذكاء الإنسانى . وليس هذا فحسب بل إنها تشمل أيضاً كل ما هو جدير بأن يعنى به الإنسان . . ولكن يوجد فرق جوهرى بين هاتين الفئتين فالمذهب الإنسانى الكلاسيكى كان يهدف إلى الغاية اللغوية والأدبية التى تتحقق عن طريق لاتينية شيشرون ، وغايته هو إنتاج شباب رومانى جديد ، وخلق لاتينية جديدة . أما الإنسانيون الواقعيون فكانوا يهدفون إلى التوصل لمعرفة الدوافع الإنسانية ، ونظم الحياة البشرية والحياة وارتباطها بالطبيعة . . . وهدف الإنسانيون الواقعيون إلى السيطرة التامة على جميع مرافق الحياة المحيطة بهم طبيعياً واجتماعياً عن طريق تعرف حياة القدماء فى نطاق أوسع . . (١) .

وكان الإنسانيون الواقعيون أحد وجهين للحركة الواقعية ، أما الوجه الثانى فقد بدأه فرنسيس بيكون الذى وجد فى الطبيعة ومظاهرها مضمون الدراسة والبحث . فبدلا من الحقيقة التى توجد بين صفحات الكتب ، فإنه بحث عنها فى قوى وقوانين الطبيعة . ويعرف هذا الوجه من الحركة الواقعية

---

(١) منرو : (المرجع الأسبق) ص : ١٠٩ — ١١٠ .

باسم الواقعية العلمية Scientific Realism التى كانت بداية الحركة العلمية فى التربية فاستخدمت اللغات أدواتاً للمواد . وصمم المنهج بحيث يحتوى على الحكمة العالمية Pansophia ، على أمل أن إلمام المتعلمين بقدر كاف من المعارف يمهد الطريق لنظام اجتماعى جديد (٢) .

وسوف أتعرض لوجهى الحركة الواقعية من خلال بعض للشخصيات .

الواقعية الإنسانية

رابيليه PaanÇois Rabelais (١٤٨٣ — ١٥٥٣) .

كان رابيليه راهباً وطبيباً فرنسياً ، وقد طرد من الدير ، ويعد من خير من يمثلون الواقعيين الإنسانيين . ودرس على البندكتين ، ثم على الفرنسيسكان، على أنه فى معظم حياته كان جوالا لا يستقر فى مكان واحد . وقد تهكم رابيليه على الشكلية التافهة التى سادت عصره . وانتقد فى سخرية لاذعة منهج التربية القائم على دراسة الألفاظ والكلمات مستبعداً دراسة الحقائق الحيوية . واهتم بالتربية التى تشتمل على العناصر الاجتماعية والخلقية والدينية والجسمية ، وهو يؤمن بدراسة الكتب ، على أن تطبق حقائقها تطبيقاً فعلياً فى الحياة .

وأكد رابيليه ضرورة استخدام الملاحظة فى التدريس ، وأن تربط الدراسة بالحياة . كما اهتم بالتربية الرياضية ، وبعدم القسوة فى النظام . وتعتبر آراؤه واقعية وإنسانية فى وقت واحد ، وقد تأثر بها كثيرون منهم مونتين ولوك وروسو . وقد عبر رابيليه عن آرائه التربوية فى أحاديثه — الساخرة التى كتبها عن بطل خرافى ذى قوة جبارة هو جارجانتوا . فمنذ مولده إلى سن الثالثة تعلم رجانتوا على يد والده النظام والأخلاق . . « وأمضى السنوات الثلاث كما يمضيها كل الأطفال ، أى فى الشرب والأكل والنوم ؛ فى الأكل والنوم والشرب ؛ فى النوم والشرب والأكل » . وفى سن الخامسة عهد به أبوه إلى واحد من الفطاحل الأساتذة الجهابذة الأستاذ الدكتور السفسطائى هولوفيرن الذى علمه حروف الهجاء حتى اتقنها جارجانتوا

---

(١) McCormiek, op. cit. p. 435

واستطاع تسميعها من آخرها إلى أولها ، واستغرق ذلك خمس سنوات وثلاثة أشهر ، ثم أقرأه بعض الكتب غير المفيدة حتى كان عمره ثلاث عشرة سنة وستة أشهر وأسبوعين . . ثم استغرق ثمانى عشرة سنة وأحد عشر شهراً فى قراءة كتاب واحد . ثم مات أستاذه ، وجاءه أستاذ آخر الذى علمه حتى أصبح جارجانتوا حكيما كأى شىء خبز فى الفرن . . . ثم اكتشف أبوه أنه درس كثيراً ، ولكنه لم يتعلم شيئاً ، وقارن بينه وبين صبى تربى بأسلوب حديث ولم يبلغ الثانية عشرة من عمره بعد ، ووجد أن ابنه مغفل غبى جاهل أمام الصبى .

ثم تعلم جارجانتوا على يد مؤدب يستخدم الطرق الحديثة . وكان هذا المؤدب مختلفاً عن المؤدبين السابقين ، فهو لطيف وذكى ، يتخير الظروف الملائمة للتدريس ، ويستخدم اللعب والتدريبات ، ويوجهه إلى الملاحظة . وأحب جارجانتوا الحساب لأنه درسه بطريقة لطيفة .

وأرسل جارجانتوا رسالة إلى ابنه جريويل . وفيها عبر رابيليه عن آرائه فى التربية .

الواقعية الحسية

فرنسيس بيكون Francis Bacon (١٥٦١ - ١٦٢٦)

كانت ولادة بيكون بلندن عام ١٥٦١ فى بيت من بيوت الرئاسة من جانبى أبيه وأمه ، فكان أبوه السير نيقولاس بيكون حامل أختام الملكة فى عهد اليصابات وأمه ابنة السير أنتونى كوك الذى كان مربياً لإدوارد السادس وركنا من أركان الإصلاح الدينى فى زمانه (١) . وتلقى بيكون تعليمه فى طفولته على يد مربين خاصين ثم التحق بكلية ترينتى فى كامبردج ، فى سن الثالثة والعشرين انتخب عضواً فى البرلمان . وبدأ اسمه يلمع كمتكلم وكاتب . وتقرب من الملكة ، ولكنه لم يصب نجاحا . على الرغم من مساعدة صديقه الحميم اللورد اسكس المقرب منها . وقد فتحت الملكة آذانها للوشايات ضد

(١) عباس محمود العقاد : فرنسيس باكون ، ص : ٢٢

اللورد الذى أحبه الشعب فعهدت إليه بمهمة ولاية إيرلندا فى أحرج الأزمات .

وانتهى عهد اليصابات ، وأقبل عهد جيمس الأول ، وظل يترقى بيكون فى المناصب حتى وصل إلى منصب قاضى القضاة عام ١٦١٨ ، وكثر تزلفه وتملقه للملك . وعرف عنه أنه كان يقبل الرشاوى والهدايا ، وقد حدث أن تقبل رشاوى من طرفين فى خصومة ، وحكم لأحد الطرفين ، فثار الطرف الآخر ، وتألب عليه عدد كبير من الموتورين . وجرى تحقيق مع بيكون ، فاعترف . وظهر فساده على الملأ ، ولكن الملك كان يسانده ... وقال المتعذرون لبيكون القاضى الفيلسوف إنه كان يحكم بالعدل لأنه كان يقبل الهدايا من الطرفين .. وحكم عليه بالعزل من المناصب العامة وتحريم النيابة والولاية . ومات عام ١٦٢٦ .

ولم يكن بيكون مبتكراً لأفكار جديدة ، ولكنه لخص جميع الاتجاهات التى نشأت فى عصر النهضة معارضة لوجود أى سلطة خارجة على الحياة العقلية ، ومحبذة اكتشاف حقائق عالم الظواهر الطبيعية ، وعالم الفكر . وجعل بيكون الفلسفة أو العلم ، أو الحياة العقلية بوجه عام هدفاً جديداً ، فقد رفض تكديس المعلومات النظرية ، وأكد الاهتمام بالغرض العملى النفعى . فقال عن المعارف القديمة ... « إن الفلسفة والعلوم العقلية القديمة مثلها مثل التماثيل تزين ويحتفل بها . وهى تشبه هذه التماثيل أيضاً من حيث أنها لا تتحرك من المكان الذى وضعت فيه (١) » . وقد قارن بيكون بين الفلسفة القديمة والفنون الميكانيكية العملية النافعة التى تنمو وتسير فى طريق التقدم والكمال يوماً بعد يوم لأن لها أغراضاً عملية نفعية .

---

(١) Ulich, op. cit., p. 195

وليكون هدفان وراء كل دوافعه وإنتاجه ، والهدف الأول هو تحويل العلم إلى منفعة بنى الإنسان ، والهدف الثانى هو تطوير طريقة الاستقراء فى البحث لتساعد الإنسان على إخضاع الطبيعة لإرادته والسيطرة عليها . وكان بيكون يرى أن كل المحاولات الفلسفية والعلمية إنما هى محاولات تخمينية ، لأنها قبلت أحكاماً غير مؤكدة ، وجعلتها أسساً تبنى عليها . وقد حدثت تغيرات فى الاتجاهات منذ العصور الوسطى أو حتى منذ إيرازمس مؤدية إلى طريق التجريب ، وعبر بيكون عن ذلك فى احتقاره لأرسطو وللإغريق عامة فيقول : « إنهم تكلموا كثيراً و عملوا قليلا ، وكانت حكمتهم ثرثرة غير مجدية ولا منتجة » .

ويرى العقاد أن بيكون لم يكن أول من علم الناس منفعة العلم فى خدمة الإنسان ولا أول من أقامه على أساس التجربة والاستقراء ، ولا يقدح ذلك فى فضل رسالته لأن أصحاب الرسالات الفكرية جميعاً يصدق عليهم ما يصدق عليه .. « ولكنه وحده قد اهتدى إلى الموضع من الحقائق الحرى بالتوكيد والتقرير ، وبشر بالفكرة التى يستدعيها الزمن الحاضر والزمن المستقبل من بعده . وكانت بحق طليعة الكشوف الموالية فى العلم الحديث » .

لقد نادى بيكون بأن المنفعة غاية المعرفة الإنسانية ، وأن الأقيسة مضلة للعقل فى تيه الغرض والتخمين ، نادى بهذا فى زمن كان الناس فيه يحتقرون الانتفاع بالعلم لاعتقادهم أن الآخرة هى محور كل علم ، وأن الزهد فى الدنيا صفة العلماء .

ولم يرفض بيكون الأقيسة برمتها ، فقد اعتبر الطريقة القياسية « توقعاً للعقل » وأنها تستخدم ولكن فى حدود . أما طريقة الاستقراء فهى الموصلة إلى تقرير درجة التأكيد ، وهى التى تستخدم فى الكشف عن العلم ، فى ترجمة الطبيعة : وبهذه الطريقة يسيطر الإنسان على الطبيعة . ويرى بيكون أن العلم والسعادة البشرية صنوان ، ولا حد لمثل هذا العلم وتلك السيطرة ، والإنسان

---

(١) عباس العقاد المرجع الأسبق ، ص : ٥٨-٥٩

إن هو إلا خادم ومترجم للطبيعة فدل بما يصدر عنه ، بل كل ما يعرفه وتحصل عليه نتج عن ملاحظته نظام الطبيعة ، فى الحقيقة أو فى تفكيره (١) . وفيما عدا هذا فانه لا يعلم شيئاً ولا يمكنه القيام بشيء ، لأن سلسلة الأسباب لا يمكن لأية قوة فصم عراها ، ولا تمكن السيطرة على الطبيعة إلا بالخضوع لها . وعلى ذلك فان موضوعى المعرفة البشرية والقوة البشرية يلتقيان فى الواقع فى نقطة واحدة ، والسبب فى فشلنا فى العمل هو جهلنا بالأسباب (٢) .

وفى رأى بيكون أنه لابد للعقل البشرى من التخلص من عوائق البحث الصادق والملاحظة الرشيدة ، وقد أطلق على هذه العوائق إسم Idols أى الأصنام أو الأوهام (ويسميها العقاد الأوثان) . وهى هذه العقائد والموروثات التى تنحرف بالإنسان عن قصده وتميل به إلى السخف والضلال . وقد عبر عنها فى كتابه Novum Organon (القسطاس الجديد أو القانون الجديد) . وقسم بيكون الأوهام إلى :

١ — أوهام القبيلة (وتسمى أحياناً أوهام الجنس) وهى الأوهام التى تصور الأشياء على صورة سابقة لا برهان عليها من التجربة والمشاهدة .

٢ — أوهام الكهف ، فكل إنسان محصور فى كهف من كهوف الوراثة أو النشأة أو علل الفطرة ، وأوهام الكهف هى الميول الشخصية الفردية .

٣ — أوهام السوق ، وهى شر الأوهام : وتنتج عن العادات والتقاليد الاجتماعية ، وما يتبعه الإنسان فى علاقاته .

٤ — أوهام المسرح وهى تلك الأوهام التى تسربت إلى عقول الناس من آراء وأقوال وقضايا الفلاسفة وأخطائهم فى القياس والأحكام .

وعبر بيكون عن آرائه أيضاً فى كتابه New Atlantis (الأطلانتس الجديدة أو طوبى الجديدة) . وذكر فيها عن القارة الضائعة التى أشار إليها أفلاطون فى أحلام الفلسفة :

(١) Eb, op. cit,. p. 158

Ulich' op. cit., pp. 165-160

(٢) مترو : (المرجع الأسبق) ص ١٤٧ .

وعن آرائه فى التربية تراه يتهكم على الكلاسيكيات فيقول إنه لا يشرفنا أن تقف الحدود العقلية عند اكتشافات القدماء ، ولذلك فيجب أن تتجه الدراسة نحو الطبيعة وكنهها . والمعرفة المشتقة من الطبيعة هى الصالحة للدراسة ، وهى تأتى بطريق الحواس ، وهى الحقيقة المثمرة ، وإذا كانت هذه هى مواد الدراسة فاننا نجده يحتم تناولها بطريقة جديدة هى الانتقال من دراسة الجزئيات إلى القواعد والمبادىء العامة .

ويلخص موقف بيكون فى أنه رأى وجوب إعادة تربية الإنسان بطريقة علمية ، وسوف ينشأ نظام اجتماعى جديد مؤسس على البحث العلمى فى مظاهر الطبيعة باستخدام الاستدلال الاستقرائى . ويرى أن العلم قمين أن يحسن ظروف الحياة المادية ويسعد الناس ويعمل على رفاهيتهم .. وإذا استطاعت المدارس أن تنشر المعرفة فان هذا سيؤدى إلى حل المشكلات التى حيرت البشرية . وفى خطته التربوية آمن بأن المعرفة قوة . و أنه إذا تحسنت معارف الناس تحسنت أحوالهم . ولم يرفض الإلهام الإلهى . ولكنه رفض أن يلعب أى دور فى التربية ، فكل ما يدور فى حلبة التربية يجب أن يؤسس على المعرفة العلمية .

وليس من شك أن آراء بيكون ترددت قوية ساطعة خلال القرون الثلاثة الماضية ... منذ أيامه إلى وقتنا هذا .

كومنيوس John Amos Comenius (Komensky) (١٥٩٢– ١٦٧٠)

يعرف عن جون آموس كومنيوس أنه أكثر المتأثرين بآراء بيكون ، بل أكثرهم تطبيقاً لها . ففى خط حياته كمدرس وكاتب طبق المبادىء البيكونية المتصلة بالبحث عن الحقيقة . وقد تمتع كومنيوس بشهرة كبيرة إبان حياته حتى أنه استدعى من مورافيا مسقط رأسه إلى لندن للإفادة بآرائه . واتجه كومنيوس البروتستانتى المتعصب إلى العمل فى القيادات الدينية مع اهتمامه بالتربية ...

وعاش حياة شهد فيها ألواناً من القسوة والاضطهاد . إلا أنه لم يدع المرارة تسرى إلى قلبه ، بل رأى نفسه مواطناً عالمياً . لقد أحب بلده ولكنه

أحب أكثر أن تكون جزءاً من مجتمع مسيحى عظيم ، وهو بهذا يختلف عن إيرازمس الذى احتقر الصفات واللغات القومية . فى حين أن كومنيوس آمن بضرورتها وأهميتها ، فهو نادى بعالمية مؤسسة على الحب والفهم الذى يغمم الشعوب ووحدة البشر كأجزاء فى ثقافة المسيحية .

وقد أثرت خبرات حياته فى تلوين عقيدته التربوية وفلسفته . وظهرت جلية فى مؤلفه Great Didactic « المرشد العظيم » . الذى كتبه عام ١٦٣٢ باللغة التشيكية ثم نشر باللاتينية (١) . ويتكلم عن القوة الأساسية فى العملية التربوية ، ففى الفصل الثانى يرى أن الحياة فى حالة نمو مستمر ، والإنسان على رأس المخلوقات لأنه قادر على فهم عمل الله وحكمته ، وهو صورة الله .

ويعتبر كومنيوس ، فى تطور الفكر التربوى . أول الواقعيين الحسيين ، وهذا الاعتبار فاسد إذا حكمنا على كومنيوس من زاوية فلسفته المشبعة بالزهد والتدين وهى على النقيض من الاتجاهات التجريبية البيكونية .

ويميز كومنيوس ثلاث مراحل لإعداد الإنسان لدوره البارز فى العالم الطبيعى المقدس ، فيقول فى الفصل الرابع من كتابه « المرشد العظيم» إن الإنسان وضع بين الكائنات (المرئية) ليكون : كائناً عاقلا، وسيداً لكل الكائنات ، وصورة لخالقه . وفى هذه المظاهر الثلاث أساس الحياة الحاضرة والمستقبلة . وعلى هذه الأسس قامت آراؤه التربوية . فلكى يقوم الإنسان بدوره العاقل فى هذا العالم فعليه أن يلم بالمعرفة كلها ، ولكى يسود الكائنات فيجب أن توهب له القوة على نفسه وعلى الأشياء ، ولكى يعد لرسالته الدينية فيجب أن يتعلم كيف يكل نفسه وكل شىء على الله . مصدر كل شىء . فالتربية تهدف إلى المعرفة والفضيلة والتقوى .

ولكى تتحقق هذه الأهداف ، فى رأى كومنيوس ، فيجب اتباع فلسفة

---

(١) مادة آراء كومنيوس فى التربية وفلسفته مأخوذة أساساً من كتب Prics و Ulich السابق الإشارة إليهما .

بيكون القائلة بأن الإنسان يطيع الطبيعة ليسيطر عليها ، ولكن كومنيوس يضيف مفهوماً قديماً عن الطبيعة جاءه من شيشرون وسينيكا ، هو المفهوم الفلسفى – الأخلاقى ، ومؤداه طبيعة الإنسان قبل أن يقترف الخطيئة الأولى الكبرى ، فالإنسان الطاهر هو نقطة البداية .

هذا ، و تلخص أهم آراء كومنيوس فى النقاط الآتية (١) :

١ – عن طبيعة الكائن البشرى : يقول إن المناشط البشرية تختلف من فرد لآخر ، ولكنها تندرج تحت ثلاثة أنواع رئيسية ، فكل إنسان يتغذى ويحس ويفهم بطريقته . واعتماداً على مصادر إغريقية ورومانية يقول كومنيوس إن الناس مكونون بثلاثة مبادىء أو نفوس أساسية : النباتية والحيوانية والعاقلة والنباتية تغذينا وتنمينا ، والحيوانية تجعلنا ندرك الأشياء بحواسنا ، والعاقلة تهدينا لمعرفة الحقيقة والتصرف فى المواقف المختلفة . والنفس العاقلة قوامها العقل والإرادة والعاطفة ، فالعقل يعرف ويميز ، والإرادة قوة تجعلنا نعمل والعاطفة تجعلنا نرغب ونتخير . وعند الإنسان الكامل نجد اتساقاً وانسجاماً بين هذه النفوس أو القوى الثلاث . وهو ما كان موجوداً قبل الخطيئة الكبرى.

والإصلاح ممكن ، ولكن بذوره لا تنمو منفصلة عن المجتمع وعن التعليم الدينى . فالإنسان يتعلم الكلام والحكم على قيم الأشياء باحتكاكه مع أفراد المجتمع ويجب أن يتشبع المجتمع بالاتجاهات الدينية حتى يجد الفرد النامى أمامه نموذجاً صالحاً . فالفرد بحياته فى مجتمع صالح ويتربى تربية دينية صالحة سوف تتحقق له المعرفة والفضيلة والتقوى .

٢ – فى مراحل التربية ... وهذه تتم فى المجتمع الصالح .

(أ) خلال السنوات الست الأولى : تنمو حواسه ، وعن طريقها يدرك بيئته ويسمى هذه المرحلة بمدرسة الأم ، وفيها تعلم الأم الطفل كيف يتكلم ويلاحظ الطبيعة .

---

(١) محاولة التلخيص ، أرجو ألا تؤثر على الأفكار ، ولكن المقصود إلقاء بعض الأضواء فى عجالة عن الفكر عند كومنيوس .

(ب) من سن ٦ — ١٢ سنة يمضيها الطفل فى المدرسة الابتدائية التى تعرف باسم مدرسة اللغة القومية . وقد ألف كومنيوس مجموعة كتب لهذه المدرسة باللغة التشيكية . وهذه المدرسة عامة لكل الأطفال ، وتعلم القراءة والكتابة باللغة القومية ، والرسم ، والحساب ، والغناء ، والتاريخ ، والجغرافية والدين .

(ج) من سن ١٢ — ١٨ سنة يمضيها الفتى فى (المدرسة اللاتينية) ، وفيها يتعلم التلاميذ أربع لغات هى اللغة القومية واللاتينية والإغريقية والعبرية ، والفنون العقلية الحرة السبعة ، ومواد أخرى تؤهلهم للدراسة الجامعية .

(د) من سن ١٨ — ٢٤ سنة وتقضى فى دراسة جامعية . وفى هذه المرحلة تنبثق الإرادة . وغرض الجامعة تدريب الشاب على البحث ، وتزيد التخصص فى المعرفة ، وتعد للمهن كالطب والقانون . وعلى الطالب أن يدرس مواد كثيرة جمعها كومنيوس فى ثلاثة كتب هى : البانسوفيا Pansophia وفيه الحقائق العامة عن الطبيعة والإنسان والله ، والبانهستوريا Panhistoria وفيه حقائق خاصة تؤيد ما جاء فى البانسوفيا ، والباندوجماتيا Pandogmatia وفيه تتجمع كل الآراء والأفكار الصائبة وغير الصائبة المتعلقة بالموضوعات التى كتبت فى البانسوفيا ، أو معظمه ، ولكن أصول الكتاب ضاعت فى خضم المعارك بين البروتستانت والكاثوليك ، ولم يطبع .

٣ — عن العملية التربوية : إذا اتبعنا الطبيعة ، فمن الممكن أن تكون العملية التربوية سهلة (١) .

(أ) إذا بدأت فى سن مبكر ، قبل أن يفسد العقل .

(ب) إذا كان العقل مستعداً لها .

(ج) إذا بدأت من العام إلى الخاص .

(د) ومن السهل إلى الصعب .

(هـ) إذا لم يدرس التلميذ مواداً كثيرة .

---

(١) Ulich, op. cit., op. 194 (من الفصل السابع من « المرشد العظيم »).

(و) إذا تمشت مع عقلية المتعلم وطبيعتها .

(ز) إذا تعلم التلميذ كل شيء عن طريق حواسه .

(ح) وعرف المتعلم فائدة كل ما يتعلمه .

(ط) إذا سار التعليم فى طريقة واحدة .

٤ — الكتب المدرسية : اهتم كومنيوس بتأليف كتب مدرسية يستخدمها المتعلمون ، وشرح الأهمية العلمية لاستخدام هذه الكتب . ثم يعطى كومنيوس أصولا لاستخدام هذه الكتب حتى تنجح نجاحاً ملحوظاً ، ويعزى إليه أنه بدأ حركة « الكتاب المدرسى » . أما عن أشهر الكتب التى ألفها فهى كتاب « باب اللغات المفتوح » وهو لتعلم اللغة اللاتينية .

٥ — عن طريقة التدريس : وضع كومنيوس أصولا لطريقة التدريس ، وقد تأثرت طرق التربية الحديثة بهذه الأصول بعد أن أضفت عليها من الصبغة العلمية ما جعلها أكثر نفعاً . وقد حدد كومنيوس هذه الأصول فى :

(أ) كل ما لابد أن يعرفه الطفل يجب أن يتعلمه ويكون التعليم بعرض الشيء أو الفكرة مباشرة على الطفل، لا بعرض نموذج الشيء أو رمزه .

(ب) كل ما يعلم يجب أن يعلم على أنه ذو قيمة عملية فى الحياة اليومية ، وذو فائدة معينة .

(ج) كل ما يعلم يجب أن يعلم بطريقة مستقيمة لا عوج فيها ولا تعقيد .

(د) كل ما يدرس يجب أن نشير إلى طبيعته الحقيقية وأصله — أى أسباب وجوده .

(هـ) عند دراسة موضوع ما يجب شرح مبادئه الأولية أولا ، ثم نذكر بعد ذلك التفاصيل .

(و) يجب أن تعلم كل عناصر الموضوع دون استثناء ، مع بيان ترتيبها ومكانها وعلاقتها بعضها ببعض .

(ز) يجب أن ندرس كل شيء ، ولا نعلم أكثر من موضوع واحد المرة الواحدة .

(ح) يجب ألا نترك موضوعاً دون تفهمه تماماً .

(ط) يجب أن نؤكد الفروق التي توجد بين الأشياء المختلفة حتى تكون معرفة الإنسان عنها واضحة لا لبس فيها ولا غموض .

لقد حاول كومنيوس أن يقيم طريقة تربوية في الاتجاه العلمي مع الاحتفاظ بالهدف الديني ، وقد نجح في هذه المحاولة نجاحاً يستحق التنويه . ولقد تأثر المربون فيما بعد بالكثير من آرائه ، فبستالوتزى اهتم بالملاحظة ، ملاحظة الطبيعة وطورها إلى خدمة التربية بصورة فعالة ، كما عرض روسو بعض آراء كومنيوس التربوية فكان لها صدى عميق في وقته . واستفاد بازيدو Basedow من فكرة كومنيوس عن استخدام المحسوسات والرسوم في التدريس . وعلى العموم فان الكثير من مبادىء كومنيوس قد أظهرها اللاحقون من المربين بطريقة شعورية أو لا شعورية في معرض كلامهم عن تدريب الحواس ، والربط ، والطبيعة ودراستها وملاحظتها .

جون لوك John Locke (١٦٣٢ — ١٧٠٤)

عاش لوك خلال فترة من الانقلابات السياسية في انجلترا وقد شهد الثورة ضد شارل الأول ، وضد كرومل ، وعودة شارل الثاني وتولية وليم وماري . وقد ولد في عام ١٦٣٢ وتلقى تعليمه في سني حياته الأولى في البيت تحت إشراف والده ، وفي سن الرابعة عشرة التحق بمدرسة وستمنستر ، ثم بكنيسة المسيح في أكسفورد حيث أجرى تجارب في الكيمياء وقرأ للفيلسوف ديكارت وقد درس الطب ولكنه لم يعمل طبيباً . وقد عمل مع بعض السياسيين ذوي النفوذ ، واضطر في وقت إلى الالتجاء إلى هولندا ، وبقي بها ست سنوات إلى سنة ١٦٨٩ . وفي عام ١٦٩٣ نشر كتابه بعض أفكار عن التربية

ويستكمل فى هذا الكتاب "Some Thoughts Concerning Education" آرائه التى أوردها فى كتابين سابقين هما « مقـــال عن الفهم البشرى » An Essay Concerning Human Under-standing، و « سلوك الفهم » The Conduct of the Understanding.

وقد انتشرت آراء لوك وتردد صداها ، فى حين أن آراء كومنيوس لم تجد مثل هذا الصدى لمدة قرنين على الاقل . ولعل السبب كما يراه يوليك أن لوك قدم للقرن الثامن عشر مزيجاً رائعاً للتقدم والرجعية . وقد أعجب هذا المزيج المستنيرين وخاصة من بين الإنجليز . وقد أعطى لوك صورة للرجل المثالى ، وجذبت الصورة أنظار الكثيرين فأقبلوا عليها .

وتوصف الشخصية المثالية بأنها متحررة من قيود السياسة والدين ، بعيدة عن القيود التى توارثها النبلاء وطبقتهم التى بدأت شمسها تغيب . ولعل المدة التى قضاها لوك فى المنفى جعلته يرفض النظام المستبد فى الحكم ، وحكاية الحق الإلهى المقدس الذى أضفى على الملوك . ولعل موقفه أزال غشاوة عن عيون الناس فبدأوا يتساءلون باحثين عن الحكومة العادلة ، وعن التحرر من السيطرة السياسية . ففى رأيه أن الإنسان بطبيعته قوة يحمى بها ممتلكاته ، أى حياته وحريته من غيره من البشر .

وفى « خطابات أربع عن التسامح » يهيب بمعاصريه الذين أنهكتهم الحروب الدينية والبغضاء أن يتحرروا دينياً . فما فى النفوس ليس من سلطة الحاكم ، والدين مرتبط بما فى عقل الفرد ... وهذا ما يقبله الله ، فالله لا يقبل سلوكاً نتج عن قوة من الحاكم . ولن تستطيع وسائل التعذيب ومصادرة الممتلكات والسجن أن تغير ما فى نفس الفرد .

ومع هذه الآراء التحررية التقدمية التى نادى بها لوك فان جمهرة الشعب الإنجليزى ظلت معتقدة أن الإرادة الإلهية فى صف الرجعية . وسادت فى عهد وليم ومارى قوى الملكية والأرستقراطية مع السلطات الكنسية ، وظل الشعب خاضعاً لها ، حتى أن هذه القوى سيطرت على التعليم فى جميع مراحله ،

وطردت المارقين منه (حتى عام ١٨٧١) وضاع تعليم الشعب .

ولكن تناقضاً يظهر فى موقف لوك ، فان التربية من أجل (الرجل المثالى) أو (الجنتلمان) لم تكن مستطاعة لكل الشعب ، وإنما كانت ممكنة لطبقات مميزة . ولذلك نراه يقول إنه إذا استقامت أمور هذه الفئة فسوف تستقيم أمور المجتمع كله : عن طريقهم . وهنا يظهر التناقض بين النزعة التحررية ، وقصر التربية الكاملة على فئة معينة .

ومع ذلك فنسمع من لوك أقوالا عن تربية الأطفال الفقراء ، ومعظمهم كانوا شغالين ، فيقول إن على الأطفال الفقراء بين سن الثالثة والرابعة عشرة أن يكونوا تحت إشراف مدرسين يدربونهم على العمل وليتفهموا الصناعة حتى يردوا بانتاجهم ما صرفه المجتمع على تغذيتهم !!

ويقف لوك مع فولتير الفرنسى فى صف واحد ، كلاهما يتكلم عن مجتمع من الأحرار مميز عن بقية المجتمع . بئس تربية هذه التى قالها لوك عن الفقراء وتدريبهم ليدفعوا ثمن طعامهم . لقد كان كومنيوس قديساً إذا قورن بلوك ، وقد نتلمس بعض العذر للفيلسوف لوك إذا حررنا عقولنا من مفاهيمنا الحديثة وعشنا فى عصر الاضطرابات والسيطرة الدينية والأرستوقراطية .

وإذا تركنا موقفه جانباً لندرس شيئاً عن آرائه التربوية فنجد أنه :

١ — يؤمن بأن الخبرة أساس كل المعرفة ، فالطفل يولد وعقله صفحة بيضاء Tabula Rasa . إن مصدر كل أفكارنا خبراتنا الحسية ، وإدراك الظواهر الداخلية أى نشاط الفهم (١) .

٢ — يؤمن لوك بالإلهام الإلهى ، ولكنه ترك هذا الموضوع ليكون تحت بحث العقل البشرى .

٣ — يؤمن بضرورة التربية الجسمية والخلقية ، وأن يبدأ الطفل تعلمه بالمحسوسات . ولهذا — ففى رأى البعض — يصنف لوك بين جماعة الواقعيين الحسيين .

---

(١) Mc Cormick' op. cit, pp. 468 - 470 .

٤ — تهدف التربية إلى : قوة الجسم ، والفضيلة كما تتضح فى صلاح النشأة وحكمة السلوك ، والمعرفة . على أن المعرفة تتوقف على صحة الجسم وحسن الخلق والنشأة الطيبة . ويظهر اهتمامه بتربية الجسم فيقول إن العقل السليم فى الجسم السليم (١) .

٥ — ينبغى ، لكى ينمو الأطفال نمواً جسمياً صحيحاً ، ألا يلبسوا ملابس ثقيلة تدفئهم شتاء ، وأن يسيروا ورءوسهم عارية . وأن يناموا مبكراً ويتيقظوا فى وقت مبكر . والنوم ثمانى ساعات . والتقشف مستحب .

٦ — يرى أهمية التربية الخلقية ، فيكون الجسم قوياً ليكون قادراً على تنفيذ أوامر العقل ، فالجسم القوى قادر على تحمل مختلف الصعاب .. حتى رغباته .

٧ — يجب أن يتعلم الطفل إنكار الذات والسيطرة الذاتية ، ويجب أن تخضع الأطفال رغباتهم ومطالبهم فلا يندفعون وراءها . فلا يحصلون على شىء لأنه يرضيهم ، ولكن لأنه يصلح لهم .

٨ — تهدف التربية الأولى إلى تكوين العادات الصالحة ، ويتدرب الأطفال على تقبل أوامر الأب والمعلم ، عن أن يتحكم الخوف فى تحديد سلوكهم فى طفولتهم ، ويتحول محور السلوك إلى الحب والصداقة عندما يكبر الطفل ، ومع ذلك فيرى لوك أن العقوبة الشديدة غير مجدية ، وينصح باستخدام المدح والتقريظ أما العقوبات البدنية فهو يرفضها إلا فى الحالات القصوى .

٩ — يهتم ببث الفضائل منذ بواكير الطفولة ، فبالفضائل يتمتع الطفل بحب واحترام الآخرين كما يتعود التسامح مع نفسه . والسبيل إلى الفضائل هو التعليم الدينى صباحاً ومساءاً حتى يتعود الإخلاص لله الخالق الواهب الحافظ .

١٠ — تأتى التربية العقلية فى مرحلة تالية للخلقية ، ولا يرى من التربية العقلية أن يحقق المتعلم كمالا فى علم من العلوم ، ولكن ليتفتح عقله لشتى العلوم .

---

(١) كما وردت : فى القسم الثانى من كتابه : Some Thoughts Concerning Education

ومهمة المربى أن يدرب (ملكات) المتعلم ويعلمه حسن استخدام وقته ، وأن يعوده تحمل الآلام ليحقق الكمال فى عمله .

ولكى يفكر الفرد تفكيراً سليما فيجب أن يدرب عقله على ملاحظة العلاقات بين الأفكار ، والرياضيات خير تدريب على هذه الملاحظة ، فهى الطريق إلى « تكوين مخلوقات عاقلة » .

وبعد هذا العرض السريع لأهم أراء لوك التربوية ، لعلنا نتساءل أين مكانه بين فلاسفة التربية ، فان البعض يضعه فى زمرة الإنسانيين ، والبعض يراه واقعياً ، وأحياناً نفعياً . فمع أنه قد نادى بتدريب العقل ، ولكن بعض آرائه لا تتفق مع القائلين بنظرية التدريب الشكلى ، فهو يرفض ما يذكرونه عن انتقال أثر التدريب .

كتب لوك عن تربية طبقة خاصة ، ولذلك فلم تجد آراؤه صدى تطبيقياً فى المدارس ، ومع ذلك فقد أثرت آراؤه على التربية الإنجليزية والأمريكية وخاصة فى عملية التدريب ، ومشكلة النظام ، كما تأثر بها روسو وخاصة فى قوله بتربية الطفل تربية طبيعية .

الحركات الطبيعية والنفسية والاجتماعية

... ونصل فى رحلتنا عبر القرون فى صحبة الفكر التربوى وتطوره إلى القرن الثامن عشر حيث سادت شكلية دينية وشكلية عقلية عرفناها فى عصر التنوير . وقد ثار مفكرون ضد الأنماط السلوكية الجامدة التى حتمها التفكير الدينى ، ثاروا بعد أن ازداد إيمانهم بحقيقة الطبيعة البشرية وما تتطلبه من حرية فى التعبير وارتياح ومرح . وقد ساء الفرنسيون خاصة سلطة الكنيسة الإرهابية القاسية على الفكر والعمل ، وقد ساندت الكنيسة دعارة البلاط الملكى وفسق الحكام ، ومع القوتين كانت قوة الأرستقراطية الممعنة فى إباحيتها الغارقة فى ملذاتها ... وكبار رجال الدين فى نعيم لا يعارضون ولا يحتجون على الملك والبلاط والنبلاء وإنما كبلوا الفكر والعمل بجمود الدين . وغطى رجال الكنيسة موقفهم بالمواظبة على أداء الطقوس الدينية ، وكانت مشبعة بالرياء والنفاق والورع الزائف .

ومع ذلك فكانت فرنسا تزدهر وتنمو لتقود أوروبا كأول دولة لها مقومات الدولة الحديثة . وكانت حركة التنوير الفكرى (وقد أشرت إليها سابقاً) ثورة على السلطة الكنسية وعلى الاستبداد فى الحكومة والمجتمع محاولة تحرير التفكير من الجهل والخرافات ، ومعتمدة على العقل الإنسانى والتفكير البشرى . وحاولت حركة التنوير بناء الشخصية للفرد مؤكدة كفايته وحريته الفكرية وهادمة المخاوف المتسلطة على المشاعر . فقد آمنت بعقل الفرد وعدالة الحكم والتسامح الدينى وبالحرية السياسية وحقوق الإنسان . وقد بينت فى صفحات سابقة آراء لوك المرتبطة بهذا التحرر . وتبلورت دعوة الداعين فى أن جميع الأفكار تنتج عن التجريب وأنه ليست هناك أفكار فطرية ، وأن الحس هو المصدر الأول لكل أنواع المعرفة ثم يأتى دور التفكير . وقد أعلى من شأن العقل . على أنه يؤخذ على كثير من المفكرين ومنهم فولتير ولوك قصر كفاية العقل وسموه على فئات معينة ، ولم ترض هذه الأرستقراطية العقلية بعض المفكرين وقتئذ فقد رأوا فيها طبقة ذكية تقوم على أطلال طبقة غنية . وكان معنى هذا أن تعيش جموع الشعب فى ظلام وجهل . ويقول منرو إن الحركة الفكرية فى هذه النزعة الأرستقراطية تحولت إلى نوع من الشكلية ، شكلية فى الشكل وفى الأثرة وقلة الاكتراث ، وفى زخرفة مظاهر الاختلاط الاجتماعى ، وفى أنظمة عرجاء لمجتمع زائف .. بذلك بعدت هذه الحكمة العرجاء وسيادة الطبقة المتعلمة المصطنعة عن البساطة لاعتبارها دليلا على الابتذال ، كما بعدت عن المنهج الطبيعى . ثم ظهر جان جاك روسو يدعو إلى مذهب طبيعى .

جان جاك روسو. Jean Jacques Rousseau « ١٧١٢ — ١٧٧٨ » .

يدرك الدارس لآراء روسو مدى تأثره بآراء مونتين ولوك ، ولكنه كان أكثر قدرة وشجاعة فى توضيح رأيه ، فلم يبال بما ساد عصره من عادات وأفكار لم تعجبه . فقد تأثر بآراء مونتين فى تربية الحواس مؤكداً أن العقل السليم فى الجسم السليم ، كما تأثر بآراء لوك فى العناية بتربية الجسم والعقل

والخلق وعدم تدليل الأطفال بالمغالاة فى كسائهم وتدفئتهم شتاء ، ولكنه آمن بترك الطفل حراً يفعل ما يشاء ... وسوف تعلمه الطبيعة وتربيه .

ولد روسو فى عائلة فرنسية بروتستانتية تسكن جنيف عام ١٧١٢ ،وماتت أمه فى ولادته ، ورباه والده إلى سن العاشرة ثم كفله أقارب أمه . وقد درس ليتعلم الكتابة وتسجيل العقود ولكنه فشل ، وحاول تعلم فن النقش ولكن قسوة معلمه أبغضته فى الفن وأستاذه ، ويقول روسو فى اعترافاته إنه بسبب هذه القسوة تعلم الكذب والسرقة واعتاد الجبن والمكر . وقد حدث ذات ليلة فى سنة ١٧٢٨ أن عاد متأخراً فوجد أبواب مدينة جنيف قد أغلقت فخاف سوء المعاملة ، وقضى ليلته فى الخلاء . وبدأ يعيش مع إخوان السوء فانحدرت أخلاقه . ويقول روسو فى اعترافاته إنه عمل فى خدمة بعض الأغنياء ، واعتنق الكاثوليكية ، ثم تعرف بسيدة ثرية اسمها مدام دى وارنز وهى أرملة شابة متحررة علمته الموسيقى والكلاسيكيات ثم تركها ورحل إلى باريس ، وعاد إليها ١٧٣٢ ، وكان يحبها فهى فى نظره أجمل النساء (١) . وفى سنة ١٧٣٨ تحول إلى حب سيدة أخرى حتى عام ١٧٤٠ حيث عهد إليه بتربية أطفال إحدى العائلات الغنية فى ليون ، ولم ينجح كثيراً كمدرس . ثم رحل إلى باريس مؤملا أن يخرج على العالم بطريقة جديدة فى الموسيقى ، وقدمها إلى المجمع العلمى ، فرفضت ، ولكنه كسب معرفة كثيرات من السيدات اللاتى يجدن الموسيقى . وعمل بعد ذلك كاتم سر لسفير فرنسا بالبندقية ولكن زملاءه وشوا به فعاد إلى باريس واشتغل بالتأليف الموسيقى . ثم تزوج من امرأة غبية جاهلة اسمها تيريز . ويقول إنه أنجب منها خمسة أطفال وأنه أرسلهم كلهم إلى ملجأ .

ومن أعمال روسو فوزه فى مسابقة قدم فيها « رسالة فى العلوم والفنون » وفى العام التالى (١٧٥٢) قدم للمجمع العلمى « رسالة فى التفاوت وعدم المساواة » آملا الفوز ولكن آماله طاشت ، ونشر الرسالة فى العام التالى ، وفى

(١) أنظر : اعترافات جان جاك روسو (ترجمة محمد بدر الدين خليل) .

نفس السنة كتب روسو رسالة فى الاقتصاد السياسى قال فيها بوجوب تعبير القانون عن إرادة الشعب ، وأن تعلم الحكومة جميع الأطفال تعليما سليما حتى تربى الطفل ديمقراطياً ، وأن تفرض الحكومة الضرائب على الأغنياء لاالفقراء

وكتب روسو « العقد الاجتماعى The Social Contract »وفيه دافع عن الفقراء وانتصر للعامة وطالب بالرجوع إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية .

وكان روسو جريئاً فى كتابته فى وقت كانت الجرأة نادرة ، فى وقت ساد فيها القول بأنه إذا كان الحكام ذئاباً وجب أن يكون المسيحيون غنماً ، نادى روسو بالحرية والمساواة فلا يمعن الغنى فى غناه ويمعن الفقير فى فقره حتى لا يشترى الغنى الفقراء ، ويبيع الفقير نفسه لعوزه وحاجته . والظاهر أن طفولة روسو وحياته بين فقراء أحياناً وأغنياء أحياناً أخرى . ثم احتكاكه بعناصر الفساد الخلقى على مستوى الجماعات وعلى مستوى الأفراد ، والنذالة التى عامل بها بعض الذين أحسنوا إليه ، والنذالة التى عومل هو بها .. كل هذا جعله يكتب بإيمان وصدق ، وقد عارض آراء فولتير الذى وصف جموع الشعب بأنهم أغبياء متوحشون ، وأنهم ثيران لا يحتاجون إلا إلى منخس ينخسون به ، ونير يوضع على رقابهم ، وعشب يأكلونه (١) .

وانتشر كتاب العقد الاجتماعى ليكون إنجيل الثورة الفرنسية ، فقرأه الجند فى معسكرهم ، وتلى فى شوارع باريس ، بل أعجب النبلاء والأمراء لعذوبة عباراته ومتانة حججه . وعبر الكتاب المحيط ليؤثر فى أمريكا أيضاً .

وكتب روسو « الاعترافات Confessions » أظهر فيها الطبيعة الحقة للإنسان وكان أميناً فى شجاعة وقحة فلم يخف خطيئة من الخطايا التى ارتكبها ، ويذكر أن أحداً قبله لم يقف عارياً — فى كتابته — أمام العالم كما فعل ، قائلا « إذا لم أكن أحسن من غيرى .. فأنا على الأقل مختلف عنهم » .

أما مؤلفه الخالد « إميلEmile » فكان الدافع له على كتابته سؤالا من سيدة طلبت أن يرشدها إلى الطريقة المثلى فى تربية أبنائها ، وقد وضح فى إميل

(١) محمد عطية الابراشى : جان جاك روسو ، ص : ٣٩ — ٤٠

كيف يربى الطفل منذ ولادته حتى يبلغ العشرين من عمره ، وتشمل الأجزاء الأربعة الأولى من إميل هذه التربية ، أما الجزء الخامس فشرع فيه تربية البنت لتكون امرأة تربى أبناءها وتسعد زوجها .

وكانت سنوات روسو الأخيرة متسمة بالمتاعب فبعد أن ألف إميل خاف الاعتقال فهرب إلى إنجلترا . وظل يتنقل هو وتيريز من مكان إلى آخر حتى عادا متنكرين إلى باريس سنة ١٧٧٠ ، وضاقت زوجته به وأهملته . وعاش بائساً يكسب قوته بنسخ الموسيقى حتى ضعفت أعصابه وعجز عن الكتابة أو كاد . وجالت برأسه هواجس وخواطر غريبة ففقد الثقة فى كل الناس ، ثم انسحب إلى الغابات حيث قدم له صديق كوخاً فى غابة يسكنه . وعادت إليه الخواطر السوداء فظن أن أعداءه يحيطون به . ويقال أنه انتحر ، وقيل إن سكتة قلبية دهمته فمات ودفن فى ليلة صيف هادئة بين أحضان الطبيعة وسط أشجار الحور . وبعد أن نجحت الثورة الفرنسية (١٧٨٩) حمل الثائرون جثته حيث دفن مع العظماء فى البانثيون .

أما عن آرائه التربوية التى تردد صداها فسوف أكتفى بتلخيص وجيز لها :

١ — يرى أن هدف التربية هو تكوين إنسان كامل ، وأن على التربية أن تزيل كل شىء لتنمو الطبيعة الإنسانية وترقى ، فالتربية بهذا المعنى وسيلة يزول بمقتضاها ما يعوق نمو الطفل وما يؤثر فيه تأثيراً سيئاً .

٢ — ثار روسو ضد النظم القائمة وخاطب الناس قائلا « سيروا ضد ما أنتم عليه تصلوا إلى النجاح » . وقد هزأ بالتعليم المدرسى العادى ، ونصح المربين بأن يرجعوا مع الأطفال إلى الحالة الطبيعية .

ولا ندرى بالضبط ماذا يريد روسو بالحالة الطبيعية . فهو يقول إنه لا يجب أن يسمح للطفل فى تربيته بالاختلاط بأحد حتى لا يقلد نموذجاً سيئاً . وليذهب الأطفال إلى الطبيعة ويبقوا على ارتفاع خمسة آلاف قدم فوق مستوى البحر حتى لا يصابوا بأمراض خلقية اجتماعية ..

٣ — يرى روسو أن التربية الأولى من الميلاد إلى سن الثانية عشرة يجب

أن تكون سلبية محضة ، إذ أنها لا تدعو إلى بث الفضائل بل عليها أن تبعد كل ما يكون الرذائل عند الطفل ، وحتى تحفظ عقل الطفل من الخطأ . والخير فى أن تترك الطفل دون أن تفعل شيئاً له . وفى رأيه ألا يعلم الطفل شيئاً حتى الثانية عشرة .

٤ – حتم روسو على المربين دراسة الأطفال وأن يدرسوا العالم فى نظر الطفل وعقليته وغرائزه وميوله وتفكيره .. الخ ، ويقول « ادرسوا أطفالكم ، إننا لا نفهم معنى الطفولة » . وكان يرى أن جهل المربين بالأطفال والطفولة أدى إلى تربيتهم تربية خاطئة . ورأى .. « إن الطبيعة تتطلب أن يكون الأطفال أطفالا قبل أن يكونوا رجالا » والطفل فى نظره ليس مصغر رجل ولكنه كائن فى طريق النمو . ويتكلم روسو عن بعض صفات الأطفال فيقول « إن الأطفال لا يفكرون إلا فى الحاضر دائماً ، إن فى استطاعتك أن توحى إليهم بذوق أو عاطفة ، إنهم معجبون بأنفسهم يتمنون أن يكون لديهم ما لدى غيرهم ، إنهم مرحون محبون للمحاكاة ، إن الطفل يتمنى أن يكون أشياء ، وأن يقلد ، وأن ينتج ، وأن يظهر قوة ونشاطاً » (١) .

وكان يرى أن وظيفة المربين إعداد الطفل للحياة المقبلة وأن يدركوا العالم فى نظره ، وكيف يراه ويتخيله ، وأن يفكروا فى عالم الطفولة الذى يعيش فيه حتى يأخذ من المواد ما يلائم ذلك العالم .

٥ – اهتم روسو بنشاط الطفل ونصح بمده بالوسائل التى يظهر فيها هذا النشاط ، كما نادى باستغلال حواس الطفل وتربيتها منذ الطفولة . بل إنه نادى بعدم تعليم الأطفال القراءة فى الصغر معتقداً أن حركة الطفل ولعبه أكثر فائدة له فى الناحيتين الجسمية والعقلية .

٦ – يرى روسو أن يقلل بقدر المستطاع من الأوامر والنواهى التى يصدرها الكبار للأطفال ، كثرتها تميت شعور الطفل ، ولا تدفعه إلى التفكير لأنه يصبح آلة فى يد غيره . ولذلك فهو يرى أن يتعود الطفل السلوك دون

---

(١) محمد عيطة الابراشي : (المرجع السابق) ص : ٧٦

سلطة خارجية تصده عن الخطأ . إذ أن معنى هذه السلطة أنه يعمل خوفاً من عقاب ولا يفكر فى إرضاء ضميره أمام الله والإنسانية . وإنما يسلك ما يسلك لإرضاء غيره .

٧ — يؤمن روسو بتشجيع الدراسة العملية والطبيعية والرياضية ، ويندد بتعليم الآداب واللغات . كما يرى ألا يعتمد الطفل على الكتب وحدها فى التعلم.

٨ — وفى رأى روسو أن يترك الطفل للطبيعة يتعلم ما فيها من أسرار ، ويدرس ما فيها من نبات وحيوان وجماد حتى يقدر قدرة الخالق . والطبيعة فى نظره خيرة وأن الشر يأتى إلى الإنسان من احتكاكه بالناس .

وقد عبر روسو عن آرائه التربوية فى كتاباته ، وخاصة فى « إميل » . وإميل شخصية رباها روسو فى كتابه ، ولم يقترح نظاماً للتعليم ، ولكنه ترك الطبيعة تأخذ مجراها ، والكثير من الآراء التى أوردها لا يمكن تطبيقها اليوم . ولكن روسو يقترح عدداً من الوسائل لدراسة طبيعة الطفل . والكتاب فى خمسة أجزاء (١) :

١ — الجزء الأول : من الميلاد إلى الخامسة ، وينصح روسو بأن ينقل الطفل إلى الريف ليعيش وسط الطبيعة . ولا يتدخل أحد فى تربيته ، بل يترك لتقوم الطبيعة بتهيئة الظروف للنمو الداخلى لمواهب الطفل وأعضائه . وينصح بألا يلف الطفل بعد ولادته بالأربطة واللفافات ، فهذا معوق لنموه الطبيعى ، وألا نغالى فى العناية به حتى ينمو مستعداً لمقابلة صعوبات الحياة ، فنجيب طلباته الضرورية دون أن ندلله . ويوجه الطفل فى هذه المرحلة : الأم مصدر حبه ، والأب وهو المربى الأولى للطفل ، ثم المعلم الذى يعلم الطفل واجبات الرجال .

٢ — الجزء الثانى : من الخامسة إلى الثانية عشرة ، ويظل الطفل فى الريف ويتركه المعلم يعلم نفسه بنفسه من الطبيعة . فاذا أخطأ يتحمل تبعة خطئه . والتربية فى هذه المرحلة جسمية ، وينصح بأن يعود الطفل الخشونة . وتتميز

---

(١) صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية. ٢٨٤ - ٢٩٦ .

هذه المرحلة بأن التربية فيها سلبية ، تهتم بتعويد الطفل العادات الخلقية السليمة ، ولا يتعلم القراءة والكتابة ، بل لا يحمل الطفل على تعلم أشياء لا يقدر على فهمها ، وأن يقتصر الإعداد التربوى للطفل على مجرد تدريب الحواس .

٣ ـ الجزء الثالث : من الثانية عشرة إلى الخامسةعشرة ، وهذه مرحلة البلوغ ويراها روسو مرحلة التفكير والدراسة ، ومرحلة العمل والتعليم . وينصح بأن نعتمد على الظمأ الطبيعى للطفل نحو المعرفة ، وأن نعتمد على الطبيعة وألا نلجأ إلى الكتب ، فالعالم المحيط بالطفل هو كتابه ، وحقائق هذا العالم هى موضوعات التعليم . وينصح روسو بتعليم إميل الجغرافية والفلك والجبر والطبيعة ، ويكون تعلمها بطريقة عملية .

ويرى أن يكون كتاب روبنسن كروزو أول كتاب يقرأه إميل ، سيتقمص شخصية روبنسن ويتعلم بعض الصناعات التى كان يقوم بها بطله ، وأن هذا سيحرك فيه دافع البحث عن فنون أخرى . ومرة أخرى ينصح روسو بأن نتعود إميل التقشف فيفترش الأرض ويلتحف السماء مثلا .

٤ ـ الجزء الرابع : من الخامسة عشرة إلى العشرين ، فبعد أن أخذ إميل قسطاً كافياً من التربية الجسمية والعقلية أصبح لازماً أن يربى دينياً وأخلاقياً حتى يدرك صلته بالناس وعلاقته بالله . ويرى الإقلال من النصائح والإرشاد وزيادة اتباع الطرق العملية واحتذائه المثل الصالحة التى يلمسها فى سير أبطال التاريخ . ومن رأى روسو أن تعليم الدين لا يبدأ إلا فى سن الخامسة عشرة . ويفيد إميل من احتكاكه بذوى الخلق السيء وزيارته للملاجىء والسجون حتى يشاهد أمثله محسوسة للبؤس ويتعرف على نتائج السلوك الخاطىء . وفى هذه المرحلة يبدأ إميل يتذوق القراءة والفن .

٥ ـ الجزء الخامس : تربية المرأة ، فقد كبر إميل وبدأ يبحث عن زوجة ، فوجد صوفى . وفى هذا الجزء يعطينا روسو آراءه عن تربية البنت التى ستصبح إمرأة مهمتها إرضاء الرجل . ولهذا فيجب أن تربى لتحقق هذا الهدف . وحيث أنها تسعى إلى إرضاء رجلها فيجب أن تمرن جسمياً لتكون

رشيقة سليمة البنية قوية ، وتتعلم الطهى والتطريز والعناية بالأطفال ، وبعض الفنون كالموسيقى .. وتتعلم كيف تكون فاتنة جذابة . ولا يرى أن تتعلم علوماً عقلية . وكل ما تتعلمه يدور حول إسعاد وخدمة الذكر ، طفلا وصبياً وزوجاً

ويرى بعض الكتاب أن موقف روسو الشاذ عن تعليم المرأة وحقيقة دورها فى المجتمع إنما سببه أنه لم يعرف فى حياته نساء ذوات شخصيات محترمة. ألم يتزوج خادمة غبية جاهلة سليطة اللسان ناكرة الجميل . ؟

لا يختلف المربون فى قولهم إن روسو واضع أصول المذهب الطبيعى فى التربية ، فقد ألح بوجوب اتباع الطبيعة ، فيقول .. إن كل شىء حسن طالما هو فى يد الطبيعة ، ولكن كل شىء يلحقه الفساد إذا مسته يد الإنسان ، نحن نولد ضعفاء فى حاجة إلى قوة .. نحن نولد مجردين من كل شىء ، فى حاجة إلى عون .. نحن نولد أغبياء ، فى حاجة إلى قدرة على التميز ... فكل ما حرمناه عند الميلاد ، ونحتاجه عندما نكبر ، تمنحنا إياه التربية (١) .

ولعل صيحة روسو Retournez à le nature العودة إلى الطبيعة ، قد هزت المربين فى عملهم (الروتينى) ، وغيرت فى طرائق التربية ، وأثرت فى اتجاهات الكبار نحو الأطفال الذين لم يصبحوا رجالا مصغرين . ونال الأطفال حقوقهم على يد روسو ، بل نالت التربية مكانتها فى مركز النمو البشرى بعد أن تخلصت من دورانها فى فلك الكنيسة والدولة والمجتمع (٢) .

لقد عاش روسو حياة مضطربة ، وكتب درراً ثمينة ألهبت مشاعر الفرنسيين ، بل مشاعر الباحثين عن الحرية ، والكيان الفردى لكل إنسان ، ثم أمضى سنى حياته الأخيرة يعيش على الكفاف مع زوجة أتعبته وأهملته ولم تستمع لرجائه . ونصر روسو الطفولة حتى يسعد الأطفال مؤكداً ضرورة دراسة المربى نفسية الطفل .

— — —

(١) جان جاك روسو (ترجمة عادل زعيتر) : إميل أو التربية ، ص : ٢٧ - ٢٩ .

(٢) Ulich, op. cit., p. 223

... ويتقدم ركبنا فى تطوره التربوى حتى نطل من نافذة التاريخ على القرن التاسع عشر . وقد وارينا روسو التراب بعد صيحته المدوية الطبيعية والتى وجهت النظر إلى الطبيعة ، طبيعة الطفل والطبيعة الخيرة التى يتربى فى أحضانها وتتحول التربية بالطبيعة إلى التربية بالنمو . ومن صيحة روسو وحياة إميل يبدأ عصر جديد للتربية بعد أن أصبحت عملية طبيعية تبدأ من الغرائز الفطرية ومن الدوافع إلى العمل ، توجهها المبادىء المستمدة من دراسة عقلية الطفل ونموه ، ومن عقلية الراشد وكيف تعمل ، بهذا وضع روسو الأحجار الأولى فى بناء الحركة النفسية .

ويأبى روسو أن يقف عند هذا الحد ، فهو يضع أيضاً أسس الحركة العلمية فى التربية . فقد قال بأن تكون الحقائق والظواهر الطبيعية قوام المادة التى يتعلمها الطفل ؛ فهو يبحث عن قوانين الطبيعة عن طريق احتكاكه المباشر بها ، ممجداً الطبيعة ومقللا الاهتمام بالإنسان ، فالطبيعة مصدر الخير ؛ والإنسان سبب الفساد والشر .

على أن روسو أعجب بالإنسان البدائى فى حياته الطبيعية ، فاهتم بفضائله فهو إنسان حريص على تحسين عمله الخاص ويحس فى نفس الوقت بانتمائه إلى جماعة بشرية يتعاطف معها ويتعاون مع أفرادها ... وفضل آخر لروسو فقد أسهم فى أساس الحركة الاجتماعية .

ومع نهاية القرن الثامن عشر وبزوغ شمس التاسع عشر بدأت الحركات الثلاث (النفسية والعلمية والاجتماعية) تظهر على مسرح التربية متضامنة فى تكامل أصبح ينمو على مر السنين حتى يتعذر الفصل بينها . فقد التفت آراء المربين بمبادئها المتناسقة . وإن نظرة فاحصة قد تظهر لنا أن الحركة النفسية أسهمت بقسط كبير فى طرق التدريس ، كما تأثرت مادة الدراسة بالحركة العلمية ؛ أما الحركة الاجتماعية فتغلغلت فى المناهج والخطط المدرسية وفلسفتها.

وكانت نداءات روسو ذات طابع سلبى ، فهى تطلب أن تزال العقبات التى تقف أمام النمو الطبيعى للطفل ، وجاءت الحركة النفسية لتبذل مجهوداً فتعبير عن هذه النداءات إيجابياً .

بستالوتزى Johann Heinrich Pestalozzi (١٧٤٦ — ١٨٢٧)

صاحب فضل فى أنه وجه الأنظار إلى أن مشكلة التربية يجب دراستها من ناحية علاقتها بنمو عقلية الطفل . وإذا كان مربون سابقون قد أشاروا إلى نفس المشكلة إلا أن بستالوتزى رفعها عالية واضحة على قمم جبال سويسرا .

فى زيورخ عام ١٧٤٦ ولد بستالوتزى ، ومنذ طفولته عاش فى اليتم بعد وفاة أبيه ، وعوضته أمه عنه بعطفها الشديد . وقد التحق بالجامعة . ودرس اللاهوت ، ثم تحول إلى القانون كى يدافع عن الفقراء ، ثم تحول إلى تعلم الفلاحة والزراعة . وعول على استصلاح قطعة أرض ثم فشل . وحاول تنشئة طفله الوحيد متبعاً أسلوب إميل ، وهنا اكتشف السلبية فى آراء روسو ، وبدأ اهتمامه بالتربية .

وفتح بيته فى نيوهيف لعشرين طفلاً يقوم على تربيتهم فى الحديقة والحقل صيفاً ، وداخل البيت شتاء .. وخرج من هذه التجربة بأنه إذا أحس الطفل عطفاً ورعاية فلن يقترف السلوك الشائن . وجاءته أعداد أخرى من الأطفال ، وكان آباؤهم فقراء . وفشل بستالوتزى معهم فقد ظن الآباء أنه يريد استغلال أطفالهم لمآرب مادية ، وفر الأطفال بعد أن كساهم بستالوتزى ملابس جديدة وأوشك على الإفلاس ، وأعانته زوجته حتى نضب مالها .

وعاش ثمانى عشرة سنةمنكباً على أعمال أدبية ، فرأس تحرير صحيفة ثورية وكتب مقالات تدور حول الإصلاح الاجتماعى . وأنه لا يتم إلا عن طريق التربية . وكتب « ساعة الناسك الليلية » الذى حوى مائة وثمانين اقتراحاً تربوياً . وكتب « ليوناردو جرترود » وتدور قصته حول حياة سكان الريف وأسباب انحطاط مستوى معيشتهم ونادى فيه بضرورة تنمية أخلاق الطفل وعقليته ، كما بين أهمية تحقيق الإصلاح فى المجتمع . وأعقبه بكتاب « كرستوفر والزا » وضمنه بعض المبادىء التربوية ، وفشل الكتاب ، كما فشلت صحيفة أسبوعية أصدرها ، وسبب الفشلين أنه كتب للدراسة والموعظة ، وكان الناس يفضلون القراءة للتسلية والمتعة (١) .

---

(١) سعد مرسى أحمد : فوريل ، ص : — ٣٠ — ٤٣ .

ثم تعرف على فلاسفة ألمان مثل جوته وفخته . وكتب مؤلفاً عنوانه «بحث فى أثر الطبيعة فى نمو الجنس البشرى » وكان صعباً جداً لا يفهمه الناس . وكانت محاولته التربوية العملية الثانية فى مدينة ستانز (١٧٩٨) حيث أشرك معه آخرين فى تربية أربعين طفلا ذبح الجنود الفرنسيون آباءهم . وفى هذه المؤسسة التربوية حاول أن يجمع بين النشاط التربوى والصناعة اليدوية معتمداً على فتح قلب الطفل ثم تحقيق رغباته اليومية ، وإشعاره بالعطف والحب . وعاش فى دير مع الأطفال ، بعد أن هجره الذين وعدوه المشاركة مدة خمسة أشهر حتى احتل الجيش الفرنسى الدير ، ونجحت تجربته مع الأطفال ، لقد فهم عقولهم وقوانين النمو وعرف كيف يجذب قلوب الصغار نحوه . وتعب ماديا وتوسط له الخيرون حتى عين مدرسا فى مدرسة بمدينة برجدورف . وبعد أن درس ثمانية أشهر لأطفال تتراوح أعمارهم بين الخامسة والثامنة ، جاءه تقرير من المدرسة عن عمله . . . « إن التقدم المدهش للأطفال ذوى القدرات المختلفة يبين أن كلا منهم صالح لشىء إذا استطاع المدرس أن يحسن استغلال مواهبهم مترسما خطى مبادىء علم النفس . إن الطرائق القديمة التى قامت على التعذيب وألوان العقاب المختلفة مكنت الأطفال من معرفة هجاء الكلمات وإجادة عمليات الحساب ، أما طريقتك فقد زادت على ذلك إجادتهم الرسم والخط ، بل ورغبتهم فى دراسة التاريخ الطبيعى والجغرافية مما سييسر على المدرسين الذين سيدرسون لهم فى المستقبل عملهم . . . » .

وألقى إليه الإشراف على مدرسة ثانية فى برجدروف ، بلغ عدد تلاميذها سبعين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والسادسة عشرة . وكان بستالوتزى يفكر فى خير كل الأطفال . . . « إذا أردنا أن نمد يد العون إلى الفقير والبائس . فلا يوجد سوى طريق واحد هو تغيير المدارس إلى أماكن للتربية الحقيقية حيث يتاح للقوى الخلقية والعقلية والجسمية التى منحتنا إياها الطبيعة أن تعمل وتظهر ، وبذلك يمكن للإنسان أن يحيا كما يجب أن يحيا الإنسان راضيا عن نفسه ومرضيا غيره » .

ولمع اسم بستالوتزى ، ومنحته الحكومة إعانة مالية ، وافتتح فصلا لتدريب المعلمين . ولكن الظروف السياسية قسمت سويسرا إلى مقاطعات ، وانقطعت الإعانة المالية ، فهاجر بستالوتزى إلى فردون ، وفى قلعتها بدأ يعمل . ووفدت إليه الوفود ليدرسوا ويلاحظوا طريقة بستالوتزى فى التربية جاءته من دول أوربية كثيرة . ولعب الحسد دوره . وبدأت الأحوال المالية تسوء : فاضمحل المعهد وأنسحب بستالوتزى فى أواخر أيامه إلى قرية صغيرة اسمها كلندى ، ثم رحل إلى نيوهيف حيث مات عام ١٨٢٧ :

أما عن آرائه التربوية فهو يقول إن ما يلزم عربة المدرسة ليس تغيير الخيول . ولكن تغيير الطريق ، ويرى أن اعتبار النمو هدفا للتربية معناه أن يصبح الطفل محور الاهتمام ، وفى ظل التربية الصحيحة ينمو النمو الصحيح ، والتربية فى رأيه هى نمو جميع قوى الإنسان وملكاته نمواً طبيعياً فى اتساق وانسجام (١) .

والفكرة الأساسية فى طريقة بستالوتزى التى جذبت إليها الأنظار تلخص فى اعتماده على التجارب والنواحى العملية التى تعمل على تطوير العقل فتتحسن قدراته وتحلل المعرفة إلى عناصرها الأولية المبسطة حتى تجذب اهتمام الطفل ويتم هذا عن طريق الملاحظة والتأثير الحسى .

وتلخص آراء بستالوتزى فى التربية فى :

١ — يجب أن نبحث عن مبادىء التربية وأسسها داخل الطفل ، وأن تبدأ منه هو ، لا أن تفرض عليه من الخارج .

٢ — تشمل طبيعة الطفل على قدرات جسمية وعقلية وخلقية ، وهذه يجب أن تنمو .

٣ — للتربية ناحيتان : ناحية إيجابية وأخرى سلبية . فالوظيفة السلبية للمربى تلخص فى إزالة العقبات التى تعترض نمو الطفل . أما الإيجابية فتظهر فى إثارة المتعلم لتدريب قواه ، فالمعلم يمده بالوسائل والفرص المناسبة ثم يرشده إلى الصواب .

---

(١) سعد مرسى أحمد : (المرجع السابق) ، ص : ٤٣ — ٥١ .

٤ — يبدأ النمو الذاتى عندما يتأثر العقل بالموضوعات الخارجية ، ويقصد بها الإحساسات . وعندما يعيها العقل تتحول إلى مدركات حسية ، وتسجل فى العقل على أنها إدراك لأفكار ، وهذه تكون المعرفة الأولية التى تصبح أساساً لكل معرفة .

٥ — تعتبر التلقائية والنشاط الذاتى الظروف الضرورية التى فى ظلها يعمل العقل نفسه ويحصل على القوة والاستقلال .

٦ — تعتمد القدرات العلمية على العادات التى تكونت من تكرار وتدريب قوى المتعلم أكثر من اعتمادها على مجرد المعرفة البحتة ، فيجب أن ترتبط المعرفة بالعمل . ولعل غرض التربية الرئيسى هو تنمية قوى المتعلم .

٧ — يجب أن تؤسس تربية الطفل على التأمل وخبرته الشخصية ، وهذا هو الأساس الصحيح الذى يستمد منه كل معلوماته ، فالملموس سابق للرمز والمعنوى .

٨ — يستطيع الطفل بعد أن رأى وتأمل ، وبعد أن أصبح هذا العمل جزءاً من خبرته أن يصف الشىء بأسلوبه وكلامه . وعلى قدر وصفه من حيث شموله أو نقصه ، عمقه أو سطحيته نستطيع أن نحكم على دقة تأمله ، وبالتالى نعرف مدى معلوماته .

٩ — تؤدى الخبرة الشخصية إلى تقدم عقل المتعلم من القريب الملموس إلى البعيد المعنوى ، ومن الخاص إلى العام ومن المعلوم إلى المجهول؛ ويرى بستالوتزى أن هذه هى الطريقة النافعة مع الأطفال المبتدئين .

١٠ — يجب أن تكون المحبة أساس العلاقة بين المعلم وتلاميذه ، وأن تكون الركيزة التى يبنى عليها النظام المدرسى .

لقد نجح بستالوتزى فى تجاربه مع الأطفال ، وكان لشخصيته الفذة فضل كبير ولكنه لم يبين لنا بصورة نظرية أو عملية كيف يتم نمو العقل وكيف تتم عملية التمثيل العقلى ، وكيف تتحول الإدراكات الحسية إلى أفكار ، وهذا ما حاوله هربارت .

هربارت Joha... ...iedrich Herbart (١٧٧٦ — ١٨٤١) .

تناول هربارت أفكار بستالوتزى وصبغها بالأسس النفسية . وقد ولد بمدينة أولدنبرج بألمانيا عام ١٧٧٦ من عائلة على قدر كبير من الثقافة . ودرس الفلسفة فى جامعة يينا حيث تأثر بآراء فخته ، وفى عام ١٧٩٩ قبل وظيفة مؤدب لثلاثة أخوة أعمارهم ثمانى سنوات وعشر ، وأربع عشرة سنة . ومن هذه التجربة العملية كون عقيدته التربوية . وقد زار معهد بستالوتزى فى برجدورف عام ١٧٩٩ . وعين أستاذاً للفلسفة فى جامعة هيدلبرج عام ١٨٠٩ ، وألحق بها مركزاً نموذجيا لتدريب المفتشين والنظار ، ومن أهم كتاباته « نظام فى فلسفة وكتاب علم النفس » ، « مقالات تربوية » ، و « ملاحظات فى التربية العامة . »

وقد أسس هربارت آراءه التربوية على الأخلاق وعلم النفس ، فالأخلاق تحدد الهدف ، وعلم النفس يشير إلى الوسائل . وتتلخص أهم آراء هربارت فى :

١ — غاية التربية الأخلاق والفضيلة . والطريق إلى الفضيلة المعرفة الكاملة . وعلى المدرس أن ينمى فى تلاميذه البصيرة والإرادة حتى يتحقق الانسجام بينهما وعليه أن يفهم أولا نفسية تلميذه .

٢ — يتحدث هربارت عن التربية تحت عناوين : الحكومة ، والتعليم ، والتدريب ، فالحكومة تهتم بحاضر الطفل ، والتدريب بمستقبله .

٣ — لتحقيق الهدف الأسمى من التعليم ، وهو الفضيلة فيجب أن تهتم بهدف قريب هو تحقيق اهتمامات الطفل ، بهذا يضع هربارت أساسا وطيداً فى التربية ترتكز عليه اليوم ، هو مراعاة اهتمامات الطفل ، والاهتمام فى رأيه نوع من النشاط العقلى .

ويقسم هربارت الاهتمامات إلى :

١ — اهتمامات تنبع من المعرفة ، وهى الخبرة الحسية التجريبية ، التأمل فى طبيعة الأشياء ، التأمل وتقدير الجمال .

٢ — اهتمامات تتم عن طريق الربط : وهى أفكار التعاطف الوجدانى

التي تربط الفرد بغيره ، والأفكار الاجتماعية المرتبطة بالمجتمع ، والأفكار الدينية المرتبطة بمصير الفرد . لذلك فان هربارت يرى أن تتجمع مادة الدراسة بشكل يحفظ عليها وحدتها وحتى يستطيع الطفل أن يدركها برمتها كما تعرض له . وبهذا تقوى هذه الميول المتعددة الجوانب ، وقد طبق فكرته هذه فى (الطريقة العامة) .

٣ – يرى هربارت أن النفس البشرية وحدة متصلة ، فلا تتكون من عقلية فطرية منفصلة . وأوضح أنها تتصل بالعالم الخارجي أو بالبيئة عن طريق الجهاز العصبي ، وبهذا الجهاز يتزود العقل بالمعلومات الأولية والمبادىء عن طريق الإدراك الحسى . وبهذا تتكون الحياة العقلية للطفل . كما أن تفاعل العقل لا يتكون ولا يكتسب ما ينطوى عليه من معارف بنمو القدرات الفطرية ، ولكن عن طريق الخبرة بما فيها من تجريب واستطلاع :

٤ – ومن الرأى (الثانى والثالث) يتكلم هربارت عن كيفية عرض المادة أو جزء من أجزائها . وعماد هذه الطريقة كيفية عمل العقل التى بها تتسع دائرة الشعور ، ولا تحددها طبيعية المادة ذاتها . والمؤكد أن هربارت لم يضع الطريقة بالصورة الشكلية التى عرفها المربون فيما بعد . و (الطريقة) الهربرتية تقسم إلى خمس خطوات (١) .

(ا) الإعداد أو التحضير . وفيها يستدعى المدرس إلى عقل تلامذه الأفكار القديمة المرتبطة بالأفكار الجديدة التى يراد توصيلها للعقل :

(ب) العرض الفعلى للأفكار الجديدة ، وهنا ترتبط الأفكار الجزئية بعضها ببعض وتتضح الفكرة العامة .

(ج) الربط . ويقصد بالربط الصلة الحقيقية بين القديم والحديث ، وفيها يتم التمثيل العقلى للفكرة الجديدة . وتتجمع الأفكار المتشابهة مع بعضها ، وتظهر نقاط الاختلاف ، وتتم المقارنة فى هذه الخطوة والمقارنة هى منطق الاستقراء .

---

(١) Edy, op. cit., pp. 492-493

(د) التعميم ، اهتم بستالوتزى بموضوعات الخبرة الفردية والحسية فقط، أما هربارت فقد أدرك أن التفكير الحقيقى عن طريق تحليل الخبرات لاستخراج الصفات المعنوية ، وبهذا تتكون المدركات العامة . وهذه الخطوة ضرورية وإلا ظل العقل فى مرحلة التفكير فى الجزئيات والمحسوسات ، أما عن طريق التعميم فان العقل يستنتج القواعد من الجزئيات .

(هـ)التطبيق ، وفيها يستخدم الطفل المعرفة التى تعلمها ، فهو يطبق القواعد والمبادىء والمعارف فى أنشطة مختلفة .

ولهربارت الفضل فى تحطيم نظرية الملكات والقوى العقلية المنفصلة ، وله الفضل فى تقديم طريقة علمية رياضية للبحث التربوى . ولعله وجه الأنظار إلى اتجاهات تقدمية فى إعداد المعلمين وتدريبهم وقد ارتبط اسم هربارت فى بداية القرن العشرين عند المدرسين بكلمات . . . . الاهتمام ، الأفكار السابقة ، دائرة التفكير ، التركيز ، الربط ، ثم الخطوات الخمس التى أساء بعض المدرسين فهمها وأضفوا عليها شكلية فى تحضير الدروس .

فروبل Friedrich Wilhelm Froebel (١٧٨٢ — ١٨٥٢ —) :

تناقش آراء فروبل وأعماله من زوايا واتجاهات متعددة ، البعض يراه أعظم المربين فى القرن التاسع عشر على الإطلاق ، والبعض يراه مغفلا شاذاً ضيع وقته فى لعب مع الأطفال . ونفر ينظرون إليه على أنه صاحب آراء غامضة رمزية غير مفهومة . أما الحكومة الألمانية فقد رأت فيه ثائراً خطراً، ومنعت انتشارآرائه التربوية وتطبيقاتها . وينظر كثيرون إلى أن آراء فروبل اقتصرت على رياض الأطفال ، وأنها تشبعت بالاتجاهات الدينية فلا تصلح للتطبيق العملى . . . واليوم تجدآ راؤه صدى عميقاً عند الذين لا يقفون عند حدود القشرة الخارجية ، بل يريدون سبر الأعماق .

ولد فروبل فى إحدى قرى ألمانيا عام ١٧٨٢ . وماتت أمه وسنه تسعة أشهر ، وترك لرعاية الخدم . وكان أبوه قسيساً منهمكاً فى عمله ، بعيداً عن طفله . وتزوج أبوه ، وتطلع إلى خير ، ولكنه رزق بطفل اغتصب كل

عطف زوجة أبيه . وأصبح فردريك دخيلا . فأمضى معظم وقته فى حديقة البيت يتأمل الطبيعة . ودخل المدرسة ، ومن دروس الدين أحس أنه فى سلوكه يسير فى طريق الجنة (١) .

وجاء أخوه الأكبر بعد دراسته ليقيم فى البيت ، ونال فردريك حناناً منه ، إلا أنه رحل ، وجاء خاله للزيارة ، ثم رحل ومعه فردريك فروبل إلى مدينة ستادلم . وكان عمره إحدى عشرة سنة . وأحس فروبل بالراحة مع خاله القس ، الذى شجعه على الدراسة ، وأقبل فروبل على دروس الدين بحماس ، وكره دروس اللغة اللاتينية . و عاد إلى أبيه ، ولم يسمح له بالدراسة الجامعية ، ولكى يلتحق بوظيفة فى الزراعة تتلمذ على صديق لوالده مدة عامين ، ويذكر فروبل حادثة أثرت عليه وهى مشاهدته لفرقة تمثيلية ، وقد أعجب جداً بالتمثيل والممثلين ، ووصف أبوه التمثيل بأنه رجس .

وحدث أن كلف بحمل مبلغ من المال لأخيه تروجوت الذى يدرس الطب بجامعة يينا ، وهنا توسل أن يدرس فى الجامعة ، وبقى بها شهرين . ثم باع أرضاً ورثها عن أمه والتحق بالجامعة عام ١٧٩٩ . . « ولم يكن لى صديق غير أخى . وقد آثرت أن أقضى معظم وقتى فى الدرس والتحصيل ولم أندمج فى الحياة العامة إلا نادراً ، وعلى فترات متباعدة . غير أننى كنت أتردد بين الوقت والآخر على المسرح القريب لاستمتع بمشاهدة التمثيل » .

وحدث لفروبل فى السنة الثالثة من دراسته الجامعية أن أعطى أخاه ما معه من مال ، ولم يرد الأخ ما أخذ ، وعانى فروبل ضائقة مالية . . . انتهت به إلى السجن ، ثم . . . : « دفع أبى عنى كل ديونى بعد أن تنازلت أمام مجلس الجامعة عن كل حق لى فى ميراث منه . . . » وقطع فروبل دراسته الجامعية . وعاد إلى بيت أبيه فى سن التاسعة عشرة . وعكف على القراءة .

وبعد موت أبيه عام ١٨٠٢ التحق بوظيفة كتابية فى مصلحة الغابات . وتعرف بشاب يحمل الدكتوراه فى الفلسفة قال له . . . « حصن نفسك ضد

---

(١) للتوسع أوفى عن حياة فروبل ، أنظر ، سعد مرسى أحمد : فروبل وفلسفته فى التربية.

الفلسفة ، إنها تقودك إلى الشك والظلام . كرس جهدك للفن الذى يهبك الحياة والسلام والمرح . . . » وتقلب فروبل فى بعض الوظائف ، وكان أحبها إلى قلبه ونفسه ما عمل فيها فى الطبيعة وبين أحضانها البريئة الجميلة ، حتى عين مدرساً فى مدرسة فى فرانكفورت .

ثم زار معهد بستالوتزى فى فردون ، وهناك أحس أنه قزم بين عمالقة . وعاد إلى فرانكفورت ، وعلم الأطفال ، وقرأ عن الإنسان والثقافة والمدنيات والطبائع البشرية ، ثم عاد إلى فردون ومعه ثلاثة أطفال يقوم على تأديبهم . ثم رحل إلى جامعة برلين عام ١٨١٢ حيث استمع إلى محاضرات فى التاريخ الطبيعى . ثم التحق بالجيش ليحمى الوطن ضد نابليون بونابرت . وبعد أن انتهت الحرب ، انسحب إلى قرية جريشم وأسس « المعهد الألمانى للتربية » وكان عدد الطلبة خمسة . ثم تبرعت أرملة ثرية بمزرعتها الصغيرة فى كلهاو لتكون مركزاً للمعهد ؛ وتزوج فروبل بهنريتا الجميلة . . ونجح المعهد بعد عدة سنوات ، وذاع صيته فطلبت حكومة برن السويسرية من فروبل أن يضع خطة لإنشاء ملجأ فى برجدورف .

وتدور الحوادث وينشىء فروبل معهداً لمساعدة صغار الأطفال . . . ثم ماتت زوجته . وتخير اسماً لهذا المعهد ، « روضة الأطفال » Kindergarten. وكان صدى نجاح فروبل حقداً وحسداً وصداً من مواطنيه ؛ بل اتهامات من حكومته . ثم عاد إلى كلها وليدرب المعلمين . وحاضر عام ١٨٤٩ فى هامبورج عن تربية النساء ، ثم أنشأ جريدة أسبوعية فى التربية عام ١٨٥١ . وفى نفس السنة تزوج للمرة الثانية ، كما صدر فى نفس السنة أمر من وزير التربية والدين بالغاء رياض الأطفال ، فقد أتهم فروبل بأنه يدعو الأطفال للإلحاد . ومات فروبل عام ١٨٥٢ ولم يلغ أمر الوزير إلا فى عام ١٨٦٠ . وقد ضمن فروبل آراءه فى كتابه « تربية الإنسان » Die Menschen Erziehung

أما عن فلسفة فروبل التربوية (١) . فقد سيطرت فكرتان على تفكيره ، هامثالية غامضة وحب أكيد للأطفال والطفولة .

ويرى فروبل أنه لا يوجد شيء أمتع من الاتصال القريب بالأطفال ، ويفرق بين أن يمضى الكبير ساعة بين الأطفال وبين أن يكرس كل حياته لمراقبة سلوكهم ، ويهاجم فروبل التهمة التي توجه لمن يتعاملون مع الأطفال وأن أفقهم ضيق وتفكيرهم محدود . وقد ارتفع فروبل بالمربين إلى مستوى أرقى من مجرد النزول إلى الطفل .

ويتكلم عن التطور أو النمو وكيفية تكوينه ، وهو لا يقصد النمو من حيث الكم أو الزيادة العددية ، بل الزيادة فى تعقد التكوين والتحسن فى القوة والمقدرة والمهارة ، وفى تنوع مظاهر الوظائف الطبيعية ، وكيف أن هذه تنتج عن طريق الممارسة والمران وهذا ما نطلق عليه اسم النشاط الذاتى .

ويرى فروبل أن الحياة والنمو إن هما إلا تطور تقدمى ، وأن نمو الأفراد يمثل إلى حد بعيد نمو الجماعة الإنسانية فى مراحل التاريخ ، وأن المراس الوظيفى للكائن يعمل على استمرار عملية النمو . كما أن انعدام المراس يوقفها . ويرى فروبل تشابهاً فى نمو الكائنات الحية مما دعاه إلى القول بأنها خاضعة كلها لقانون أزلى أبدى يهيمن عليها وهو خالقها .

ويصف فروبل الصغار بأنهم طبيعيون بسطاء ، وجاهر بأن الطبيعة البشرية منزهة عن الشر ، وأنها لا تحيد عن جادة الصواب . وقد آمن بحتمية ستغلال قدرات الطفل الطبيعية وإمكاناته فيدرس المواد المختلفة ليتأتى له النمو المتزن ، بدليل أنه صرح بأن تعليم الطفل الرسم لن يخلق منه فنانا . وحفظه بعض الأغانى الخفيفة والأناشيد لن يخلق منه موسيقياً . وكل ما نهدف إليه هو أن نتيح للطفل الفرصة لينمو نمواً حراً طبيعياً هادئاً كما أراده الله ، ولهذا فلا يجب علينا أن نحمل الطفل على إتيان عمل لم ينبع منه تلقائياً ، أو وجدنا تبرماً منه وإحجاماً عنه لأنه ضد طبيعته وبعيد عن فطرته .

(١) سعد مرسى أحمد : فروبل وفلسفته فى التربية ، ص : ٢١٥ — ٢٢٢

ولا يتفق فروبل مع روسو الذى قال بابعاد الطفل عن غيره ، كما أنه لا يسمح بترك الطفل لنفسه وسط غيره من الأطفال ، ولكنه يؤكد ضرورة الإشراف عليه والتأكد من أنه يوجد وسط ظروف ملائمة مناسبة . أما هؤلاء الذين يشرفون عليه فلا بد أن تكون لهم من المعلومات والخبرات ما يسمح لهم بتوجيه الصغار ومساعدتهم . بهذا يعمل فروبل على تحرير الطفل من النزعات الشريرة ومواطن الزلل ، ويعده ليكون مرشد نفسه . ويكون ذلك بتحريره منذ حداثته من الخضوع للقوانين الجائرة الخاطئة والقيادة السقيمة العقيمة .

ويتكلم فروبل فى كتابه « تربية الإنسان » عن القانون الأبدى الأزلى الذى يتحكم فى كل شىء ، ويرى أنه معبر عن نفسه فى مظهرين : مظهر خارجي وهو الطبيعة ، ومظهر داخلى وهو الروح . ويرى أن اللهيسيطرعلى كل شىء وتتشكل مظاهر الطبيعة بأمره ، وتخضع له ، وتوجد باذنه فهو فيها وهى منه ، يخلقها كيف شاء . . ولكن الطبيعة ليست جسم الله . ويوجد عامل مشترك بين كل الكائنات . هو ذلك القانون الإلهى ، وهو أساس حياتها أو ما يمكن أن نطلق عليه اسم فردية الشىء ، وفردية الشخص أو فردية الشىء هى هدفنا .

فعندما أقول إنى أربى شخصاً . فمعنى ذلك أننى أوقظ هذا الشخص وأتعهده على أنه كائن ذكى يفكر ويشعر بما يعمل ، وأنا أهيىء له الفرص المناسبة لينفذ ما يريد ، وما تمليه عليه مشاعره الداخلية دون أن أتعرض له بما يحد من نشاطه الحر أو أكبت فيه هذه الرغبة التلقائية الملحة .

فبالتربية والتعليم يفصح الإنسان عن نفسه لخير نفسه ، ويسالم الطبيعة ويؤكد المودة بينه وبين الله . . ، ويرفعه التعليم إلى درجة يستطيع فيها أن يعرف نفسه وغيره ويرفعه إلى حياة نقية طاهرة منزهة عن أدران الرذيلة ، ولكى يتم هذا التعليم فمن الواجب أن نعامل كل طفل حسب إمكاناته ، فلا يصبغ كل الأطفال بصبغة واحدة ، فان بينهم اختلافات فطرية .

ويقول فرويل إن الطفل طفل لا لأنه فى سن معينة أو لأنه لم يصل بعد إلى سن معينة ، ولـكن لأنه يحيا بصدق بما تمليه عليه فطرته وما تتطلبه طبيعته . والشاب شاب لأنه عاش بنفس الصدق فى طفولته حتى استنفد مطالبها ، وانتقل إلى مرحلة تالية تتطلب مطالب أخرى .

ومراحل النمو ليست منفصلة ، ولـكنها تكون نمواً منسجماً متصلا فى ارتباط بديع يؤدى كل طور للذى يليه ، وتعتمد كل مرحلة على ما سبقتها من مراحل . ولهذا الاتصال صدى فى المواد التى يدرسها الطفل ، فان كل مادة دراسية لها معنى وقيمة بالنسبة لغيرها من المواد ، كما يوجد ارتباط آخر بين مختلف أنواع النشاط النفسى كالإدراك والإحساس والإرادة . وهذا الترابط يسمح لها بأن تعمل ككل منسجم منظم . لدينا إذن نوعان من الترابط : بين المواد المدرسية وهو ترابط خارجى ، وترابط بين مختلف المناشط النفسية وهو ترابط داخلى . وعلينا أن نربط بين الداخلى والخارجى ، أى ترتبط رغبته (الداخلية) للنشاط وأفكاره وإحساساته وإرادته بما يعمله خارجياً ، وهذا يعبر عنه فروبل بعبارة « جعل الداخلى خارجياً » أو « الخلق والابتكار » .

وينص لب نظرية فروبل على أن الطفل منذ وجوده فى العالم يخضع لقوى الطبيعة والكائنات الحية ، ويوجه الله هذه القوى ، وتظهر أقصى درجاتها عند الإنسان : وجسم الطفل يربطه بالكائنات البشرية والطبيعة ، أما قلبه وعقله فيربطانه ويجعلانه عضواً فى الجسم الأكبر وهو الإنسانية فى الماضى والحاضر والمستقبل ، ويعتمد كيانه كله وروحه على الله ، ومنه يستمد قوته ونشاطه وحيويته . وما دام الأمر كذلك فيجب على الطفل أن ينمو تحت تأثير الطبيعة ، ففيها سيجد الظروف الملائمة التى تمكنه من تعلم القوانين التى تتحكم فى كل الكائنات ، ويرى أنها تجاهد للوصول إلى درجة الكمال : ويلم بالقوانين التى تؤثر فيه . ثم يستنتج عن طريق عمليات الاستقراء الكثيرة أن القوانين الموجودة فى الطبيعة والتى تتحكم فيها أيضاً يمكن أن ترجع كلها فى مختلف مظاهرها إلى

قانون واحد ... وسيصل الطفل إلى محبة الله ، وأنه الخالق الأعظم القادر المتحكم المهيمن على الطبيعة وما فيها .

ويرى فروبل أن الوسائل التي تستخدمها الطبيعة لتنمية جسم الطفل هي حركة أعضائه واستغلال وتدريب حواسه . وأهم غرائز الطفولة هي غريزة الحل والتركيب وتبدأ بالتقليد ثم ينمو إلى الإبداع والابتكار : ويقترح تدريباً لكل حاسة من الحواس ، ويشجع الأسئلة التي يسألها الأطفال .

ويرى فروبل أن أهم سمة مميزة للطفل هي رغبته الفطرية في النشاط أو ما يسمى باللعب ، وينصح بضرورة استخدام اللعب والغناء في التعلم ... ولذا أنشأ رياض الأطفال وهي بيئات باسمة مرحة يجد فيها الطفل الألعاب والهدايا والحدائق للزراعة والحنو والارتياح ، ويجد في لعب الأطفال مع بعضهم وتعلمهم عن طريق اللعب وسيلة للتعبير عن أنفسهم : وبهذا ينمون . كما أنها وسيلة لتقريبهم من بعضهم البعض ومن الطبيعة ، ومن الله ، فينمو حبهم له ولا يعصون له أمراً .

وانتشرت رياض الأطفال في دول أوروبا ، وفي أمريكا ، وبقية دول العالم ونقش اسم فروبل بالنور في سجل التطور التربوي . ولو أن طرائق فروبل السيكولوجية طبقت في مرحلة رياض الأطفال إلا أن أفكاره عن « النشاط الذاتي » و « النمو » كأفكار بستالوتزي عن « الملاحظة والتأمل » وفكرة هربارت عن « الاهتمام والميول » تغلغلت عميقاً في العمليات التربوية إلى يومنا هذا . وقد ارتبطت فكرة فروبل عن النمو بطبيعية روسو ، فلم يقبل القول بأن الإنسان يولد مزوداً فطرياً بالشر .

وسارت المبادىء التربوية ، المؤسسة على دراسة نفسيات المتعلمين ، جنباً إلى جنب مع التقدم الصناعي والعلمي ، وزاد عدد سكان أوروبا خلال القرن التاسع عشر من ٢١٦ إلى ٣٥٠ مليوناً (١) بفضل زيادة الثروات والتقدم

---

(١) Bruuer, E. in : Readings in the Foundations of Education vol. I, p. 304.

الطبي . وطرأ تقدم كبير على العلوم الطبيعية وعلوم الأحياء ، وبان قصور واضح فى التعليم القديم والنزعة الإنسانية . واتجه النظر إلى محتوى المادة التى يدرسها التلاميذ ، ومدى ملاءمتها للتقدم العلمى . وشهد النصف الثانى من القرن التاسع عشر اتجاهين فى :

١ — محتوى المادة التى تدرس .

٢ — إبراز قيمة الطريقة الاستقرائية وطرق تحصيل المادة .

وقد مهدت لهذين الاتجاهين آراء المربين ابتداء من روسو ونزعته الطبيعية وبستالوتزى ونزعته العلمية ولوك وتجريبيته . ولكن المواد الكلاسيكية ظلت تتمسك بصدارتها المناهج ، فكان من الصعب التخلى عن اللغات والرياضيات مثلا وظهر الصراع بين الاتجاه العلمى والتربية السائدة وقتئذ فى تحديد أن المواد أفضل للإنسان . ولهذا فقد فرق أنصار الحركة العلمية فى بداية الحركة بين المعرفة الآلية والمعرفة الإيجابية :

١ — المعرفة الآلية هى تلك التى تعنى بالوسائل للحصول على المعرفة ، كاللغات والرياضة . وهى تساعد الفرد على فهم النواحى الطبيعية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والدينية ... إلخ . وهذه الوسائل تساعد الفرد على تنظيم حياته وإسعاد نفسه .

٢ — أما المعرفة الإيجابية فهى ترى ألا يمد الفرد بالمعارف فقط ولكن تمرن قواه العقلية حتى يتمكن من تحقيق أهدافه . وكانت الحركة العلمية فى بدايتها تؤمن بنظرية الملكات ولذلك فنادت بتدريب قوى العقل ، كل قوة مستقلة .

وكان لابد للاتجاهات السائدة فى أوروبا فى منتصف القرن التاسع عشر أن تؤثر فى التفكير التربوى . فصار عند جماعة العلميين تفسير جديد لمعنى « الدراسات العقلية الحرة » . وارتبطت الدراسة الحرة بقيمتها من الناحية العملية . وهى التى تعد الإنسان لحياته كمواطن مستنير ، فالرجل فى مهنته صاحب أفق يتعدى ما يتصل بالمهنة ، متغلغلا إلى تأثيره فى المجتمع . ولكى

يكون مواطناً مستنيراً فانه يتعلم أصول المهنة إلى جانب إلمامه بمواد أخرى تعمل على نجاحه فى مهنته ، وقد تكون هذه المواد لغات وآداباً وفنوناً .

ويبدأ يتطور مفهوم التربية الحرة ، فهى تربية تهيىء الفرد لحياة سعيدة حرة فى مجتمعه ، تربية ليعمل ويتجاوب اجتماعياً عن فهم وذكاء مع غيره ، ويسهم بقدر إمكاناته فى الحياة الاجتماعية .

ولعل خير من يمثل الحركة العلمية هو هربرت سبنسر .

سبنسر Herbert Spencer (١٨٢٠ - ١٩٠٣)

وقد دخل سبنسر باب التربية بمقال عن « أى معرفة أكثر قيمة » .

وكتب هذا الفيلسوف الإنجليزى ثلاث مقالات متتابعة عن التربية العقلية والخلقية والجسمية مؤكداً أهمية إدخال الدراسات العلمية فى المناهج ، ومهاجماً الاهتمام بالدراسات الإنسانية . وقد عرف سبنسر التربية بأنها إعداد للحياة الكاملة ولذلك فهمه من المواد ما يوصل إلى هذه الحياة ، كما يؤكد أهمية الطرق التى تدرس بها هذه المواد . ويقول سبنسر إن تخير هذه المواد يجب أن يتم بعناية ، فلا يخضع (لموضة) العصر أو لرأى أولياء الأمور ، بل يكون معيار الاختيار هو تحقيق الحياة الكاملة . ويقسم سبنسر أهم مناشط الحياة حسب أهميتها إلى :

١ - مناشط تؤدى إلى حفظ الذات مثل تعلم الفسيولوجيا والصحة والطبيعة والكيمياء .

٢ - مناشط تحقق المطالب الضرورية للإنسان وهذه بدورها تؤدى إلى حفظ الذات ، مثل تعلم العلوم التى تساعد على كسب القوت .

٣ - مناشط تؤدى إلى حسن تربية الأطفال كتعلم الصحة وعلم النفس .

٤ - مناشط تعمل على إيجاد وإبقاء العلاقات الاجتماعية والسياسية .

٥ - مناشط صالحة لقضاء وقت الفراغ مثل تعلم الأدب والفن وعلم الجمال وهذه لها منزلة كمالية .

ويرى سبنسر أن المواد العلمية أصلح المواد لحفظ الذات كالصحة مثلاً ،

بل هى أصلح المواد لمختلف المناشط ، فهى ضرورية ليعمل الإنسان وبذلك يحقق مطالب الحياة الضرورية ، وهى صالحة فى تفهيم الآباء كيف يربون أطفالهم . وهى لازمة لتوضيح أصناف السلوك المناسبة وضبطها ، وهى مؤدية إلى تفهم الفن والاستمتاع به ، بل هى أساسية فى التربية العقلية والخلقية والدينية .

ويلقى سبنسر اهتماماً واضحاً على التربية الخلقية ، ويعارض روسو فى رأيه عن الجزاء ، ويتفق معه فى ضرورة أن يتعلم الطفل بطريقة طبيعية .وفى التدريب العقلى يتفق سبنسر مع جمهرة علماء النفس فى وقته فينصح بتقوية قوة الملاحظة ، واستخدام المحسوسات فى التدريس ، ويؤكد أهمية استغلال الشدة فى العملية التعليمية .

وهوجمت آراء سبنسر بأنها نفعية استغلالية ، كما أنها إعداد للحياة وليست مؤدية إلى الحياة ذاتها . وفى هذا الهجوم تلاعب بالألفاظ ، فانه يقف فى السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر جامعاً بين الاتجاه العلمى والاتجاه الاجتماعى . فمواد الدراسة التى يقترحها شاملة على ما يفيد الفرد كفرد وكعضو فى جماعة .

وانتشرت آراء سبنسر ، ويلوح أنه كان خير الفلاسفة التربويين الإنجليز فى القرن التاسع عشر . وعبرت آراؤه وأفكاره المحيط الأطلسى كما عبرته فى السابق آراء غيره من الفلاسفة الأوروبيين إلى الأرض الواسعة الغنية .

* * *

تأثرت المدارس الابتدائية الأمريكية بآراء بستالوتزى التربوية . فقد هاجر إلى أمريكا واحد ممن درسوا على بستالوترى هو نيف Honeff عام ١٨٠٦ وتكلم عن بستالوتزى وآرائه وشرح فهمه عن التربية أنها تفتح تدريجى لقوى الإنسان واقترح عديداً من الخبرات يتعرض لها الأطفال فى المدارس الابتدائية وطالب باستخدام المحسوسات فى تعليم الأطفال (١) ، كما تغلغلت آراء

---

(١) Butts and Cremin : A History of Education in American Culture, p. 219.

هربارت عن الميول والاهتمام فى المناهج الأمريكية ، وأخذ المربون الأمريكيون من فروبل فكرة النشاط الذاتى والمشاركة الاجتماعية ، كما تأثروا باتجاه سبنسر فى اهتمامه بالعلوم .

وتكلم المربون الأمريكيون فى منتصف القرن التاسع عشر ، ولعل أبرزهم شيلدونSheldon وفرنسيس باركرParker ، عن الطفل كمحور للعملية التربوية وقد تأثر شيلدون كثيراً بآراء بستالوتزى فصمم مناهج المدرسة الابتدائية بحيث تدور حول موضوعات محسوسة ، ففيها دروس عن الأعداد والأحجام والأشكال والرسم والألوان والأوزان والأصوات والأماكن والحيوانات والنباتات والمعادن والسوائل وبدلا من أن يعطى الأطفال مواد دراسية محددة، عرضهم لخبرات مباشرة ، وعن طريق احتكاك الطفل بعناصر البيئة ودراستها وملاحظتها تتكون المادة العلمية ، وهو يشتقها ولا تلقى إليه من الراشدين .

ويذكر باطس وكريمن أن باركر أخذ خير ما عند بستالوتزى وفروبل وهربارت فى تكوينه لعقيدته التربوية . فقد أخذ من بستالوتزى وفروبل الاهتمام بالطفل وجعله مركز العملية التربوية ، ومن هربارت فكرة الربط . وقد أدى احتلال الطفل هذه المكانه إلى زيادة الاهتمام بدراسته علمياً ، وكان هذا شغل المربين والنفسانيين فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، وظل ينمو مع السنين وأصبحت المناهج تصمم بحيث ترضى حاجات الأطفال واهتماماتهم وقدراتهم (١) .

وقد أدى هذا الاتجاه عند بعض المربين الأمريكيين فى نهاية القرن التاسع عشر إلى الاهتمام بالتدريب اليدوى فى المدارس الابتدائية ، على أساس أن هذا التدريب مفيد لنمو القدرة العقلية . وكان هذا الاتجاه (الجديد) مثيراً لجدل كبير بين معسكرين : معسكر أنصار (الطفل محور العملية التربوية) ، ومعسكر أنصار (المادة محور العملية التربوية) . وقد أصدرت رابطة التربية الأهلية National Education Association عام ١٨٩٣ تقريراً عن مناهج

(١) Ibid, pp. 382 - 383

المدارس الابتدائية (وكانت ثمانى سنوات) وهى : النحو والأدب والحساب والجغرافية والتاريخ . وحول هذه المواد الخمس تتركز التربية فى المدرسة الابتدائية ، وتدعم هذه المواد بدراسة الأطفال عن الرسم (الصناعى والفنى) ومشاهد الطبيعة (لتدريب عادات الملاحظة) ، وعلم وظائف الأعضاء ، والصحة ، والموسيقى ، والجبر ، والثقافة الدينية ، والأخلاق . ووزعت لجنة من أعضاء رابطة التربية الأهلية هذه المواد على سنى المدرسة الابتدائية الثمانية ليدرسها كل طفل . ووصف بتلر مدير جامعة كولومبيا تقرير الرابطة بأنه كان متجهاً فى نظره إلى الخلف وليس للمستقبل .

وتدخل جون ديوى فى حومة النزاع قائلا إن المشكلة لا تحل بأسلوب « إما هذا أو ذاك » ، إما الطفل وإما المادة ، وأعلن رأيه فى كتابه « الطفل والمنهج » عام ١٩٠٢ . وبسط ديوى المسألة فى أسلوب حكيم ، فتناول الطفل فى جانب ، والأهداف الاجتماعية وقيم الراشدين فى جانب آخر . ورأى أن المسألة مسألة « تأكيد » ، فمدرسة تؤكد المادة وتهتم بها على حساب خبرات الطفل على زعم أن الاهتمام بميول المتعلمين يؤدى إلى السطحية فى العملية التعليمية ؛ أما المدرسة التى تدور حول الطفل ، فهى ترى المتعلم بداية ومركز ونهاية العملية التعليمية ، وترمى إلى أن يحقق الطفل ذاته لا أن يكتسب بعض المعلومات والمعرفة ، وبينما تهتم المدرسة الأولى بالنظام ، تؤكد الثانية الاهتمام والميول .

وماذا رأى ديوى ؟

لكن قبل أن نتحدث عن ديوى نعود إلى الشرق العربى فى القرن التاسع عشر .

الفصل الرابع عشر

الشرق العربى فى القرن التاسع عشر

.... وكنا قد تركنا الشرق العربى يغط فى نوم عميق ، ورحلنا إلى الغرب لنتتبع يقظته عن كثب . ثم بدأ الشرق العربى يصحو مع فجر القرن التاسع عشر . ومن حقه علينا أن نعود إليه وإلى بعض رواده من المفكرين .

ومن أقوال الرحالة الذين زاروا مصر والشام فى أواخر القرن الثامن عشر تتضح لنا حقائق كثيرة عن الجهل العام الذى ساد البلاد فى شتى مناحى أنشطتها بل شمل الركود فى جوانبه العلم فى الأزهر . ويرجح أن الهيئات التى تولت حكم مصر والاحتفاظ بها إيالة عثمانية (وهى الباشا والديوان والمماليك) التفتت إلى أطماعها وتزاحمها على السلطة ، ولم تلق اهتماماً بأحوال الرعية وثقافتهم . بل إن القوة العثمانية وقفت سداً أمام اتصال المصريين بحضارة الغرب وأضعفت البلاد حربياً ، كما أن مصر فقدت شطراً كبيراً بتحول التجارة عنها.. وزاد الأمر سوءاً سيطرة أفكار الدروشة والتصوف على عقول الكثيرين من أهل مصر ... فطالت المسابح المدلاة من الأعناق ، وتلونت العمائم والملابس الفضفاضة ، وارتفعت بيارق ، ودقت الدفوف ، وكثرت حلقات الذكر ... وفى الغرب معامل تختبر ، ومصانع تعمل ومطابع تخرج الكتب الكثيرة الغنية الغزيرة .

ثم حدث اتصال بين بعض علماء مصر وعلماء الفرنجة بعد أن فتح بونابرت مصر ، وكان من هؤلاء العلماء عبد الرحمن الجبرتى والشيخ حسن العطار والشيخ إسماعيل الخشاب .. وغيرهم . وقد أسفر الاحتكاك مع عقليات غربية عن مفاهيم مغايرة وبداية نمو لاتجاهات فى التفكير احتاجت عشرات السنين حتى تتبلور عند بعض قادة الفكر والرأى . وكان الاحتكاك على أرض مصر فى ظروف ضيقة وإمكانات محدودة . ثم اتسعت الآفاق بدراسة المصريين فى أوروبا بعد الربع الأول من القرن التاسع عسر. ش

وعاد المبعوثون ليسهموا فى رقى بلدهم ، ونبغ منهم الكثيرون وتعلم من أهل البلد عليهم كثيرون . وكانت بداية انطلاقة .

وقد يرى المؤلف خيراً فى عرضه بعض الاتجاهات التربوية التى نادى بها ثلاثة من المفكرين فى القرن التاسع عشر فى مصر .

رفاعة رافع الطهطاوى

هو السيد رفاعة بن بدوى بن على ... بن رافع المولود فى طهطا من أعمال مديرية جرجا عام ١٨٠١ ، وهى السنة التى جلا فيها الفرنسيون عن مصر ؛ ويعود نسبه من ناحية أبيه إلى الحسين بن فاطمة الزهراء بنت رسول الله عليه السلام .

ودرس رفاعة فى الأزهر مدة خمس سنوات ختم فيها دروسه وأصبح أهلا للتدريس ، فدرس فى الأزهر ... « وقد كان رفاعه منذ عهده الأول مدرساً ممتازاً : فأقبل عليه الطلاب وأفادوا منه ؛ وكانت حلقات دروسه فى السنتين التاليتين لتخرجه حافلة دائماً بالمستمعين من التلاميذ والمشايخ ... » (١) .

وقد رشح الشيخ العطار تلميذه رفاعة إماماً لإحدى فرق الجيش الجديدة ، ثم رشحه إماماً للبعثة الموفدة إلى فرنسا . وذهب الشيخ رفاعة إلى باريس ، ولم تكن النية متجهة إلى أن يدرس إمام البعثة إلا أنه انكب على الدرس والتحصيل وتعلم اللغة الفرنسية حتى أجادها ؛ وكانت دراسة رفاعة فى الترجمة وأمضى خمس سنوات كاملة ترجم خلالها الكثير من الكتب والنبذ والقطع والمقالات ، وجاز امتحان الترجمة عائداً إلى أرض وطنه بعد أن عاش فى أرض غريبة أثرت حتما على قيمه واتجاهاته . فقد اختلط بأقوام مختلفين وعادات غير مألوفة لديه ، وأنماط كان لها أثر كبير فى حياته بين قومه . ولكن لم تؤثر إقامة الطهطاوى فى عاصمة فرنسا أدنى تأثير على عقائده ، ولم تغير من أخلاقه الإسلامية وعوائده الشرقية . كما يذكر ذلك على مبارك فى خططه؛

(١) جمال الدين الشيال : رفاعه رافع الطهطاوى ، ص ٢٢

(٢) على مبارك : الخطط التوفيقية ، الجزء ١٣ ، ص ٥٤

ومن بين ما كتب الطهطاوى عن الحياة الفرنسية فى كتابه « تخليص الأبريز إلى تلخيص باريز » يذكر رأيه فى المرأة الفرنسية ، وأنه لا يعترض على السفور مؤمناً بأن الصلاح ينشأ من التربية الصالحة والفساد من التربية غير الصالحة . ثم هو يقول إن العفة تستولى على قلوب النساء المنسوبات إلى المرتبة الوسطى من الناس ، دون نساء الأعيان والرعاع . فنساء هاتين المرتبتين تقع عندهن الشبهة كثيراً ، ويتهمن فى الغالب . ثم يرى رفاعة إن وجود المرأة الفرنسية فى المجتمع تكسبه جمالا وتضفى عليه بهجة وأنساً وحياة . ويعيب رفاعة على الفرنسيين انتشار الفواحش والبدع والاختلالات وأن لهم عقائد قبيحة وشنيعة كإنكار بعضهم القضاء والقدر . ويذكر أن أكثر الفرنسيين لهم من دين النصرانية الاسم فقط ... فلا يعتنون بما حرمه دينهم أو أوجبه أو نحو ذلك .

وعين رفاعة مترجماً فى مدرسة الطب ثم نقل إلى مدرسة الطوبجية بطرة حيث ترجم فى الهندسة والجغرافية . وقد اقترح رفاعة إنشاء مدرسة للترجمة لسد حاجة البلاد من المترجمين والموظفين ليتم الاستغناء عن الأجانب ، فأنشئت سنة ١٨٣٥ مدرسة الترجمة وغير اسمها إلى مدرسة الألسن (١) . وكانت الدراسة بها خمس سنوات يترجم فيها الطلبة كتباً فى التاريخ والأدب وتطبع الترجمات الصالحة .

ويقال إن الشيخ رفاعة كان على علاقة طيبة بمحمد على وابنه إبراهيم ، فلما مات إبراهيم وتولى عباس الذى كان يكره هذه العلاقة فاستبعده إلى لسودان وظل بها حتى جاء سعيد فعاد إلى القاهرة . ويقال أيضاً إن على مبارك إثر عودته من أوروبا إبان حكم عباس ضايقه المركز الذى يحتله الشيخ رفاعة وطمع فى المنزلة التى ينالها حتى أقصاه عباس . وكان سعيد يكره ما فعله عباس فأعاد الشيخ رفاعة إلى القاهرة . وأمطره الشيخ قصائد يمدحه فيها ويعدد صفاته الحميدة ومآثره النبيلة ، ومع ذلك فان سعيداً أصدر أوامره

---

(١) وكان مكانها بيت الدفتر دار بحى الأزبكية .

فى ١٨٥٥ بالغاء ديوان المدارس وتصفية ما فيه . ويقال إن رفاعة كان قد اشترك مع إبراهيم أدهم بك فى تخطيط لتعليم كافة أفراد الشعب ، ولكن انشغال سعيد بمشروع قناة السويس وغيرها من المشروعات كاصلاح الجيش قتل التخطيط . ثم عين الشيخ رفاعة ناظراً للمدرسة الحربية بالقلعة وأصبح أمير الاياً ، وصار يدعى رفاعة بك بدلا من الشيخ رفاعة ... وعاوده الحنين إلى مدرسة الألسن وأيامها فأمسى يعدل فى مناهج المدرسة الحربية حتى أنشأ بها قلماً للمحاسبة وآخر للترجمة ولبعض اللغات . وانكب على عمله فى نشاط حتى عهد إليه بنظارة مدرستى الهندسة الملكية والعمارة وتفتيش مصلحة الأبنية ، ثم أشرف على الترجمة وعلى إحياء المؤلفات القديمة ونشرها . ولكن المدرسة أقفلت بعد خمس سنوات من إنشائها أى سنة ١٨٦١ وعاد رفاعة إلى حياة بلا عمل ، بعد أن وضع لبنات الترجمة والنشر . فما كان أقوى غرام حكومة ذلك العهد برؤية العلماء عاطلين (١) .

ومع تولى الخديو اسماعيل عاد رفاعة إلى العمل وكان قد جاوز الستين من عمره فقد أعيد قلم الترجمة ، وأسندت نظارته إلى رفاعة الذى عين أيضاً عضواً فى قومسيون المدارس ، وأسندت إليه كذلك رئاسة مجلة روضة المدارس التى أنشأها على باشا مبارك مدير المدارس سنة ١٨٧٠ ، وهى مجلة علمية أدبية اجتماعية . وقد التحق بالتحرير فيها عبد الله فكرى بك للعلوم العربية والفنون الأدبية ، وبروكش ناظر مدرسة اللسان المصرى القديم وخص بالتاريخ ، وإسماعيل الفلكى بك وعهد إليه بالفلك ، ومحمد قدرى أفندى للجغرافية والأخلاق والعقائد ، وأحمد أفندى ندا وعهد إليه ببيان المواد النباتية . والشيخ عثمان مدوخ ، وطلب منه إمداد المجلة بغرائب النوادر والضحكات والألغاز والأحاجى والنكات (٢) ... وكان يلحق بكل عدد من المجلة كتاب يؤلف لها ، مثل كتاب « حقائق الأخبار فى أوصاف البحار »

---

(١) من محاضرة ألقاها محمد جلال الدين الرافع عن جده ، ص ٢٦

(٢) من افتتاحية العدد الأول للمجلة فى : أحمد بدوى (المرجع الأسبق) ، ص ٧٢

لعلى مبارك باشا ، وكتاب « آثار الأفكار ومنثور الأزهار » لعبد الله فكرى ، وكتاب « الصحة التامة والمنحة العامة » لمحمد بدر مدرس الأمراض الباطنية بالمدرسة الطبية ... الخ .

وانتهت حياة رفاعة بك فى سنة ١٨٧٣ بعد أن عاش حياة حافلة متمتعاً بصحة جيدة وأعصاب قوية حتى ألمت به آلام النزلة المثانية . وشيعت مصر كما تشيع عظيماً قدم لها من علمه وإخلاصه ما جعلها تخلده فى سجل العظماء .

آراؤه فى التربية

تولى رفاعة الطهطاوى مناصب عدة مرتبطة بالمسائل التربوية والتثقيفية ، تفاوتت من التدريس فى إبتدائية الخرطوم ونظارتها إلى إدارة المدرسة الحربية وتخرج فيها ضباط أركان الحرب ، « ومدرسة الألسن » وكانت المورد لموظفى الدولة والتى تحولت فيما بعد إلى مدرسة للمعلمين ، كما قام بدور كبير فى تنظيم تدريس اللغة العربية بالمدارس فكان يمتحن الفقهاء والشيوخ ليتخير منهم الأكفاء لوظائف التدريس. وكان يزور المدارس ليتفقد أعمال المدرسين ويختبر كفايتهم . وكان يرى أن مدرسى اللغة العربية من الأزهر يجب أن ينهجوا فى التعليم مناهج جديدة ، وأن يتلقوا علوماً جديدة ، ويدرسوا أساليب فى التربية جديدة تؤهلهم لعبء القيام بعملهم فى المدارس الحكومية .

ومن كتابات ومؤلفات رفاعة بك يستخرج الدارسون آراءه فى التربية كما ورد ذكرها فى كتبه ومنها :

- تخليص الإبريز إلى تلخيص باريز .
- المرشد الأمين للبنـــات والبنين .
- مناهج الألباب المصرية فى مباهج الآداب العصرية .

١ — فى التربية ومعناها : يعرف رفاعة التربية بأنها فن تنمية الأعضاء الحسية والعقلية ، وطريقة تهذيب النوع البشرى ، ذكراً كان أو أنثى . على طبق أصول مطلوبة ، يستفيد منها الصبي هيئة ثابتة يتبعها ، ويتخذها عادة

وتصير له دأباً وشأناً وملكة (١).

وفى هذا التعريف يتكلم رفاعة عن أن التربية عملية نمو وتعمل على تكوين اتجاهات صالحة للفرد تؤثر فى سلوكه وتصرفاته. ويضيف رفاعة إلى ذلك بقوله إن تغذية الطفل تتم على ثلاثة أضرب، الضرب الأول هو تغذيته بالطعام لكى ينمو جسمه، والضرب الثانى تغذية خلقه بتعويده العادات والطباع المرغوبة، والضرب الثالث تغذية عقله بتعليم المعارف وألوان العلوم. وبهذا يجمع رفاعة بين التربية الجسمية والعقلية والخلقية. ويرى أن الأمة السعيدة هى التى أحسنت تربية بنيها. فان تربية الأفراد تربية حسنة سوف يؤدى إلى النهوض بالهيئة الاجتماعية.

٢ — فى نفسية التلميذ: يقول رفاعة إن على ولى الأمر أن يتأمل حال الصبى ليرى ما هو مستعد له من الأعمال؛ وحتى يستطيع أن يوجهه التوجيه الصالح. ولا يحمله على غير ما هو مستعد له. ويرى أن التربية الصحيحة هى تلك التى تلائم استعداد الطفل فتعمل على استغلال ذلك الاستعداد لتأخذ بيده حتى ينضج (٢).

ويرى رفاعة أن التنافس صفة إنسانية تبعث طالب العلم على أن يجتهد كل الإجتهاد ليفوق الأقران، أو يساويهم، وأن يستقرىء، ويبحث عما يفعلونه من الحسن والطيب، والملائم، ليشارك الأقران فيه؛ ويبرع فيه بجودة فهمها ودقة نظره. فالتنافس فى رأيه غيرة محمودة وغبطة معهودة، مركوزة فى جميع النفوس الزكية. ويدافع رافع عن التنافس فيقول .. « وربما ظهر ببادىء الرأى أن التنافس رفيق الطمع، وشقيق الحسد، وأن المتمسك به غير سالك فى السبيل الأسد. مع أنه ليس فيه شىء من هاتين المثلبتين، بل بينه وبينهما بون بعيد فى الأثر والعين. إذ ليس الغرض من التنافس حصر

(١) رفاعة رافع الطهطاوى: المرشد الأمين للبنات والبنين، ص ٥

(٢) المرجع السابق، ص ٨

الفضل فى صاحبه ، ولا الاختصاص بمكاسبه ومواهبه . بل مجرد التقدم فى المعارف ، والدخول مع الأقران فى ميدان السباق ، ليبادر كل منهم ، بالسعى واللحاق . فبهذا يحسن حال المعارف البشرية . وتبلغ درجة الكمال » (٢) .

ويرى رفاعة أن الأطفال يختلفون فى الذكاء . وأن التربية الموحدة لا لا تستطيع أن تسوى بينهم فى الذكاء . لأن ذكاءهم يختلف باختلاف الاستعداد الغريزى . ويرى أن الذكاء الكامل إذا صحبته التربية الرشيدة كان عظيم النجاح فان صحبته التربية المتوسطة ، كان يسير النتيجة ، لا يبلغ صاحبه الدرجة المنشودة .

٣ — فى أخلاق المتعلمين : يرى رفاعة أن الأثرة خصلة دنيئة يجب أن يتخلص منها الأطفال فهى منبع الحرص والطمع ، ويرى أن يعلم الطفل ، ذكراً كان أو أنثى ، من بواكير الطفولة العقائد الدينية الدالة على وجود الله ووحدانيته ، ويرى أن تسير التربية الدينية جنباً إلى جنب مع تربية الطفل المعاشية . ولا ينصح رفاعة بتوبيخ الطفل إذا خالف أصول الأدب فى بعض الأوقات ، بل لا يكاشف بأنه أقدم عليه : هذا فى أول أمره ، وفى المرة الثانية فيوبخ الطفل سراً ، لأنه إذا تعود التوبيخ والمكاشفة أدى ذلك إلى أن يكون وقحاً ويهون عليه سماع الملامة فى ركوب القبائح (٢) .

ويحترم رفاعة صفات الأنوثة عند البنات وهى التى اختصت بها دون الرجل ، والتى تتزين بها ، وهى صفة الحياء والخوف والوجل ، فان المرأة لم تخلق لتحرز شجاعة الرجل ، ولكن لتحمل الرجال على الشجاعة .

٤ — فى مراحل التعليم وأهدافها : يقسم رفاعة التعليم إلى مراحل ثلاثة (٣) :

(أ) المرحلة الأولية أو الابتدائية : وهى مرحلة عامة يشترك فيها أولاد الفقراء والأغنياء البنون والبنات » ويدرسون فيها القرآن الكريم وأصول الدين

(١) المرجع السابق ، ص ٧٤

(٢) أحمد بدوى (المرجع الأسبق) ، ص ٢١٥

(٣) أحمد بدوى (المرجع الأسبق) ، ص ٢٠٨ — ٢٠٩

والقراءة والكتابة والحساب ومبادىء الهندسة والنحو . ويؤمن رفاعة بأن الصانع إذا تعلم واجتاز هذه المرحلة بنجاح كان أقدر وأكمل فى إنتاجه . وينصح المعلم فى هذه المرحلة بأن ينهج أقصر الطرق فى تعليم الغلمان حتى لا يضيع عليهم وقت طويل ، وهم أحوج الناس إليه فى تعلم مهنة يكتسبون منها .

(ب) المرحلة الثانوية ، ويدرس فيها التلاميذ العلوم الرياضية بأنواعها ، والجغرافية ، والتاريخ ، والمنطق ، والطبيعة ، والكيمياء ، والإدارة الملكية وفنون الزراعة . والإنشاء والمحاضرات . وبعض لغات (ألسنة) أجنبية ، ويرى أن ترغب الحكومة الأهالى فى هذا التعليم الذى يكون به تمدين جمهور الأمة . ويكون تعليم المهن على اختلاف أنواعها بعد الانتهاء من التعليم الثانوى .

(ج) المرحلة العالية : وفى التعليم العالى يتخصص الدراسون ويتبحرون فى علم مخصوص ، كعلم الطب ، والفقه ، والجغرافية ، والفلك ، والتاريخ(١) ويرى أن يكون عدد تلامذة التعليم العالى محصوراً ، وألا يباح الانتساب إليه إلا لصاحب الثروة واليسار . بحيث لا يضر تفرغه للعلوم العالية بالمملكة .

فبينما يرى رفاعة انتشار التعليم الأولى نجده يحدد ويضيق التعليم العالى ، وقد يكون هذا سليماً ، ولكن الذى نأخذه عليه أن معيار هذا التحديد كان المركز الاقتصادى ، لا القدرة العقلية والاستعداد عند المتعلمين .

٥ — فى صلة المعلم بالتلميذ : يرى أن تبنى صلة المعلم بالتلميذ على الحب والإخلاص ويتكلم رفاعة عن أن التلميذ يدعو لأستاذه كلما شرع فى قراءة درس وتكراره أو مطالعته ، وإذا فرغ من الدرس دعا لأستاذه أيضاً ، كما يدعو الأستاذ للتلميذ . ويصر على أن يحترم المعلم تلاميذه ويجريهم مجرى بنيه ، وأن يكون شغوفاً عطوفاً عليهم ، صابراً على جفائهم وسوء أدبهم . ويستنكر

---

(١) يعتبر رفاعة الطهطاوى أول مؤرخ مصرى عرف تاريخ مصر القديم على حقيقته فى ضوء ما وصلت إليه الكشوف الأثرية وما كتبه المؤرخون الأوربيون ، كما أنه من أوائل من نظروا إلى تاريخ مصر نظرة شاملة فى جملته . (أنظر جمال الدين الشيال : التاريخ والمؤرخون فى مصر فى القرن التاسع عشر ، ص ٤٩ — ٨٧).

ضرب معلمي القرآن تلاميذهم الصغار ، ففي هذا خروج عن حد الشرع . غير أنه يجيز للأب تأديب ابنه بالضرب ، وينصح المعلمين بترغيب الأطفال على التعلم ، ومسايرتهم باللطف والرفق وأن يأذنوا لهم باللعب فى بعض الأوقات ويكون لعباً جميلا غير متعب لهم ، ليستريحوا من عناء الدرس .

وإذا كان هذا موقف المعلم من المتعلمين . فان رفاعة يطلب من المتعلمين التأدب مع الله ومع المربين ، والتواضع والاعتقاد فيهم . ويرى أن يطيع المتعلمون المعلمين ويسمعوا أقوالهم وينتصحوا بنصائحهم .

٦ — فى طريق التدريس :

(أ) أن يبدأ المتعلم بالأهم . ويرى أن يأخذ العلوم عن أساتذتها ، ويحذر من الاستفادة من الكتب إلا فى علم الحديث .

(ب) ألا يخرج الطالب من علم إلى غيره حتى يحكمه .

(ح) المطارحة والمناظرة فائدتهما أقوى من فائدة التكرار .

(د) يقسم الدرس أقساماً حتى يسهل حفظه . فهذا — فى رأيه — أدعى إلى الرسوخ فى الذهن من حفظه جملة (١) .

ويذكر أنه بعد الجولات التفتيشية التى قام بها ، أنه وجد عدم صلاحية الكتب التى بأيدى التلاميذ ، فألف كتباً جديدة . يراها البعض أنها الخطوة الأولى فى سبيل النهضة بالكتب المدرسية فى تاريخنا التعليمى . وكان رفاعة يسترشد بما رأى وبما درس من كتب فرنسية أثناء تلقيه العلم فى فرنسا (٢) .

٧ — فى تطوير الأزهر : وكان ابن الأزهر باراً بالمعهد الذى تخرج فيه ، فدعا إلى إدخال العلوم العصرية فيه ، قائلا إنه لو تشبث خيار أهل العلم الأزهريين بالعلوم العصرية لفازوا بدرجة الكمال . وانتظموا فى سلك الأقدمين

---

(١) وفى هذا المعنى يقول :

يحسن حفظ اللوح للصغير   على مرار ، بل وللكبير
يرسخ فى الذهن ، وليس يمحى   جربه بالتقسيم واقبل نصحا

(٢) جمال الدين الشيال : (المرجع الأسبق) ، ص ٥٠

من فحول الرجال ... وكل من سار على الدرب وصل . فيقول ومدار سلوك جادة الرشاد والإصابة منوط — بعد ولى الأمر — بهذه العصابة (يقصد شيوخ الأزهر وطلابه) ينبغى أن تضيف إلى ما يجب عليها من نشر السنة الشريفة ، ورفع أعلام الشريعة المنيفة ، معرفة سائر العلوم البشرية المدنية ، التى لها مدخل فى تقديم الوطنية ، من كل ما يحمد على تعلمه وتعليمه علماء الأمة المحمدية ، فانه بانضمامه إلى علوم الشريعة والأحكام يكون من الأعمال الباقية على الدوام ، ويقتدى بهم فى اتباعه الخاص والعام حتى إذا دخلوا فى أمور الدولة يحسن كل منهم فى إبداء المحاسن المدنية قوله ، فان سلوك طريق العلم النافع من حيث هو مستقيم ، ومنهجه الأبهج هو القويم يكون بالنسبة للعلماء سلوكه أقوم ، وتلقيه من أفواههم أتم وأنظم ، لا سيا وأن هذه العلوم الحكمية للعملية ، التى يظهر الآن أنها أجنبية ، هى علوم إسلامية ، نقلها الأجانب إلى لغاتهم من الكتب العربية ، ولم تزل كتبها إلى الآن فى خزائن ملوك الإسلام كالذخيرة ، فان من اطلع على سند شيخ الجامع الأزهر الشيخ أحمد الدمنهورى رأى أنه قد أحاط من دوائر هذه العلوم بكثير . وأن له فيها المؤلفات الجمة ، وأن تلقيها إلى أيامه كان عند أهل الجامع الأزهر من الأمور المهمة » .

وكان رفاعة حريصاً على أن يقتبس من المدارس الأجنبية الموجودة بمصر وخارجها ما يجد أنه صالح للتطبيق فى المدارس المصرية ، وكتب كثيراً فى (روضة المدارس) عن أخبار المدارس الأجنبية ونشاطها .

٨ — فى تعليم المرأة : رأى رفاعة أن المرأة من أجمل صنع الله القدير ، وهى قرينة الرجل فى الخلقة ، والمعينة له فى تدبير أمره ، والحافظة لأطفاله ، والساهرة على العناية بتدبير أمورهم ، والماسحة بيدها همومهم وآلامهم ولكنها تمتاز عنه بجسم أليف وألطف شكلا ، لا يؤهلها لأن تشاركه الأشغال الشاقة . وبنية جسمها على الرقة واللين توجب كونها ألطف من الرجل طبعاً وأرق حاشية ، فاذا انحرفت عن ذلك ، كان انحرافها ناشئاً عن ظروف التربية والبيئة .

وفى رأى الدكتور أحمد بدوى أن رفاعة ربما كان أول من نادى بتحرير المرأة من ربقة الجهل فى العصر الحديث ، ويدعم رأيه مسترشداً بكتاب الطهطاوى (المرشد الأمين) حيث يدعو إلى أن تنال الفتاة حظها من العلم ، كما يناله الفتى لأمور شتى (١) :

أولا : ما للتعليم من أثر قوى فى إسعاد بيت الزوجية ، وحسن معاشرة الأزواج ، فالتعلم يخلق التناسب والتجانس بين الزوجين ، ويجعل المرأة أهلا لمشاركة الرجل فى الكلام ، وتبادل الرأى ، ويبعدها عن سخف العقل والطيش الذى ينتج من معاشرة المرأة الجاهلة لامرأة مثلها ، وإن حصول المرأة على العلوم والمعارف ، وثقافتها الممتازة أجمل من صفات الكمال ، وأرفع قدراً عند الرجل من الجمال .

ثانياً : إن آداب الفتاة ومعارفها تؤثر كثيراً فى أخلاق أولادها ، فابنتها الصغيرة إذا رأت أمها مقبلة على مطالعة الكتب ، وضبط أمور البيت ، والاشتغال بتربية أولادها أحبت أن تقلدها فى ذلك على عكس ما إذا رأتها مقبلة على زينتها وتبرجها ، وإضاعة وقتها فى هذا الكلام ، والزيارات التى لا فائدة منها ، فان البنت تشب مضياعة لوقتها ، منصرفة عن النهوض ببيتها .

ثالثاً : إن العلم يهيء للمرأة سبيل العمل . فتتعاطى من الأعمال ما يتعاطاه الرجال على قدر قوتها وطاقتها ، إذا دفعتها الحال إلى ذلك . وهذا من شأنه أن يشغلها عن البطالة . فان فراغ يدها من العمل ، يشغل لسانها بالأباطيل وقلبها بالأهواء . فالعمل يصون المرأة عما لا يليق . ويقربها من الفضيلة ؛ وإذا كانت البطالة مذمومة فى حق الرجال . فهى مذمة عظيمة فى النساء . فان المرأة التى لا عمل لها تقضى الزمن من خائضة فى حديث جيرانها . وفيما يأكلون ويشربون . ويلبسون ، ويفرشون ، وفيما عندهم وعندها ... هكذا .

رابعاً : إن التجربة قد قضت فى كثير من البلاد ، أن نفع تعليم البنت أكثر من ضرره ؛ بل إنه لا ضرر فيه مطلقاً .

(١) أحمد بدوى (المجع الأسبق) ، ٣٢٠ - ٣٢٢

خامساً : إنه قد روى فى كتب الأحاديث روايات كثيرة عن النساء ، وقد كان فى زمن رسول الله من يعلم القراءة والكتابة من النساء للنساء ، وكان من أزواجه — صلى الله عليه وسلم — من يقرأ ويكتب ، كحفصة بنت عمر ، وعائشة بنت أبى بكر — رضى الله عنهما — وغيرهما من نساء كل زمن من الأزمان .

ويذكر ان لجنة تنظيم التعليم فى سنة ١٨٣٦ اقترحت العمل لتعليم البنات فى مصر ، وكان رفاعة أحد أعضاء هذه اللجنة ، ولكن الاقتراح لم ينفذ ، فان المجتمع وظروفه وعقليته لم تكن تسمح وقتئذ بتعليم البنات كما اقترحته اللجنة ، واكتفى بانشاء مدرسة للقابلات والمولدات (١) . ولم يسكت رفاعة عن رأيه فدافع عنه كاتباً ومتكلماً ومسئولا ، مطالباً بأن تتعلم البنات القراءة والكتابة والحساب وما يليق بالبنات أن تعلمه من الصنائع كالخياطة والتطريز .

وفى سنة ١٨٧٣ أنشئت أول مدرسة لتعليم البنات فى مصر : أنشأتها جشم آفت هانم أفندى .

هكذا كان يفكر رفاعة بك رافع الطهطاوى فى التربية ومستقبلها ، فقد آمن بالتربية والتعليم والمعلمين ، حتى أنه كتب فى كتاب المرشد الأمين ... « إن خير الناس من يمشى على الأرض المعلمون » (٢) .

(١) جمال الدين الشيال (المرجع الأسبق) ص ٥١

(٢) رفاعة الطهطاوى (المرجع الأسبق) : ١٤٦

علي مبارك(١)

رائد التعليم الشعبي : فى لغة اليوم ، والمصلح التربوى الذى دفعته التجربة الواقعية والخبرة القاسية إلى الإصلاح . فأصلح فى نظام التعليم مؤمناً بأنه عن طريق التربية لا السياسة يكون التقدم ، بل إن الإصلاح السياسى ما لم يرتكز على الإصلاح التعليمى فلا بقاء له ولا قيمة .

ويختلف على مبارك عن رفاعة الطهطاوى ، فعلى مبارك رجل تخطيط على مستوى السياسات الكبرى ، يتطلع إلى أفق عريض ، فهو يتخطى عتبات الحاضر إلى المستقبل ، أما رفاعة فكان رائعاً فى نظرته إلى المسائل الجزئية ، فنبغ فى إدارة المدارس الواحدة تلو الأخرى ، كما تألق فى التأليف والترجمة .

ولعل فى حياة على مبارك الكثير من المفاجآت الممتعة للقارىء والتى صهرته صهراً وكونت له طابعاً مميزاً ، فهذا الطفل الذى ولد فى برنبال إحدى قرى الدقهلية (عام ١٨٢٣) صمم أن يصل إلى مراتب الحكام . وكان أبوه الشيخ مبارك مزواجاً ، أنجب من واحدة فقط سبع بنات وولداً واحداً هو على ، وعاش الطفل طفولة بائسة فقيرة ، وجلس إلى أبى عسر فقيه الكتاب كارهاً التعليم . وعندما حلت الضائقة المالية على أسرته هاجر الشيخ مبارك إلى عرب السماعنة الذين أكرموه وحل بينهم ليسد مطالبهم الدينية . وجلس على إلى أبى الخضر فى كتاب قرية قريبة ولم تجد رشاويه لسيدنا قاسى القلب . وكره الكتاب كرهاً شديداً . وتركه ليكون صبياً لكاتب يعمل عند موظف كبير ، ولم يتعلم منه على مبارك شيئاً يذكر بل تحمل إهاناته وضربه .

---

(١) المادة مستمدة من :

أحمد أمين : زعماء الاصلاح فى العصر الحديث .

سعيد زايد : على مبارك وأعماله .

أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر .

على مبارك : الخطط التوفيقية .

محمد أحمد خلف الله : على مبارك وآثاره .

محمد عبد الكريم : على مبارك (حياته ومآثره) .

محمود الشرقاوى وعبد الله المشد : على مبارك - حياته ودعوته ومآثره .

ثم هرب على من ضغط أبيه وأمه ، واتهم ظلماً وسجن ، ثم ساعده السجان بعد خروجه ليكون كاتباً صغيراً عند مأمور زراعة القطن بأبى كبير ، هو « عنبر أفندى » وكان حبشياً أسود البشرة . وكان المعروف أن وظائف الحكام قاصرة على الترك البيض ، وعجب على مبارك وظل يسأل حتى عرف أن « عنبر » كان مملوكاً لسيدة ثرية وألحقته بمدرسة قصر العينى التى يتخرج فيها الحكام . وكان على يريد أن يكون من الحكام ، فأصبح شغله الشاغل الوصول إلى مدرسة قصر العينى وانتظم فى الكتاب حتى يمر المفتش ، ومر ، وسافر إلى القاهرة ، ولكنه وجد مدرسة قصر العينى مخيبة رجاءه . ثم إلى مدرسة الهندسة بأبى زعبل ، ومنها دخل مدرسة المهندسخانة ببولاق . وخرج منها فى بعثة إلى فرنسا . واستمرت إقامته فى فرنسا خمس سنين . وكان أثناءها يرسل إلى أبويه نصف ما رتب له ، وكان مائة وخمسة وعشرين قرشاً .

وقد خرج على مبارك من سنى دراسته بمجموعة مفاهيم أثرت على اتجاهاته التربوية سواء فى نظارته للمعارف . أو كتاباته المختلفة ومشروعاته الكثيرة . فقد ضايقه سيدنا (أبو عسر) بقسوته وشكليته : كما كره معاملة أبى خضر ، وخاب أمله فيما تقدمه مدرسة قصر العينى من مواد دراسية أو وسائل للمعيشة . ومن هذه الخبرة آمن بأن التعليم يجب أن يكون من متطلبات البيئة ومسايراً لحاجاتها ، فقد كتب واصفاً الكتاتيب ، « وكانت المكاتب الأهلية فى المدن والأرياف جارية على العادة القديمة ليس فيها على قلة أهلها إلا تعليم القرآن الشريف ، وأقل من القليل من يتممه منهم . ونجيد حفظه ، وبجوده ، ويحسن قراءته . ومع رداءة الخط فى عامة المكاتب » .

كما آمن بضرورة تحرير التعليم من النظم العسكرية والعقوبات العنيفة . فقد رأى وخبر معاملة سيئة : فكان الطعام المكون من العدس . والفول يقدم على طبلية فى (قراونتين) . ونام على مبارك على حصير من الحلفاء واستخدم أغطية صوفية ولبس جلباباً وزعبوطاً . ثم فى تجهيزى ارتدى بدلة مكونة من عنترى أو صديرى وسروال وحزام . وكان قص الشعر إجبارياً أسبوعياً .

والاستحمام فى الحمامات العامة مرة كل أسبوعين : وقد فكر مراراً فى الهرب ولكنه خشى أن يسجن أبوه أو يأخذ أحد أخوته رهينة حتى يعود . واستنكر على مبارك جلد التلاميذ علانية وتقييدهم بجنزير من الحديد جزاء خطأ ارتكبوه.

ويأخذ على مبارك على الفقهاء فى المدارس والكتاتيب سوء فهمهم لعملية التربية ، فيقول إنهم كانوا يعتقدون فى أن « عصاية الفقى من الجنة » فأكثروا من أذية الصبيان ، كما كان الخوف أساس العلاقة بين المعلمين والمتعلمين ، ودفع الخوف الأطفال إلى محاولة استرضاء الفقيه إما بالرياء والنفاق والفتنة أو بملء فمه .

ثم درس على مبارك فى فرنسا ، ورأى ثقافة مختلفة ، وقد عرفنا شيئاً عن فرنسا فى منتصف القرن التاسع عشر ، فقد مضى على ثورتها أكثر من نصف قرن وانتشرت آراء روسو وبستالوتزى ، وشاهد على مبارك دروساً فى المعاهد التعليمية الفرنسية . ثم عاد إلى مصر فى عهد عباس .

وتقلب فى وظائف عدة . وأمضى سنوات بعيداً عن الوظيفة ، ولكنه استغلها فى التأليف والكتابة . ويذكر أنه بدأ عمله برتبة يوزباشى أول ، وكان يعمل مدرساً بمدرسة طرة الحربية ، ثم ظل يترقى إلى أن نال رتبة الأميرالاى وكان ناظراً لمدرسة المهندسخانة . وفى عهد سعيد أوشى به حساده فأرسله الوالى إلى حرب القرم ، وعاد بعد حوالى سنتين ونصف ، ولكنه لم يجد عملا . وفكر فى العودة إلى مسقط رأسه والعمل فى الأرض واشتغل فى التجارة مزايداً وعمل مهندساً حراً . وجاء عهد اسماعيل ووجد فى على مبارك كفاءة يحقق بها أطماعه ، فعهد إليه بتصميم وفتح شوارع مختلفة ، وبنى جسوراً وحفر ترعاً وأقام مساجد عديدة . ولكن على مبارك كان شغوفاً بالتربية ، ويلوح أن هذا الميدان هو الذى خلد اسمه كرائد من روادها الأوائل فى مصر الحديثة .

آراء على مبارك وإنجازاته فى التربية

وصل على مبارك فى عهد اسماعيل إلى أكبر منصب تربوى . فكان ناظراً (وزيراً) للمعارف ، وقد أهله المنصب إلى أن يضع آراءه محل التنفيذ . ولعل

« لائحة رجب » (١٢٨٤ هـ — ١٨٦٨ م) التى وضعها تعتبر قفزة هائلة فى ميدان التعليم المصرى ، وبداية للتعليم الشعبى المتحرر من أهواء الولاة والحكام ولو قليلا . وقبل أن أعرض هذه اللائحة أشير إلى اتجاه من على مبارك كان خطيراً وجريئاً فى نفس الوقت ، فهو يريد أن يقيم للتعليم القومى كياناً لا يتأثر بأهواء الحاكم ؛ فقد عز عليه أن يقفل عباس المدارس التى بناها محمد على لخدمة أغراضه الحربية ، ثم يأتى سعيد وينكل بالتعليم . لقد أراد على مبارك أن تكون المصادر المالية التى تصرف على التعليم القومى والشعبى غير مرتبطة بما يجود به الحاكم ، ولذلك أعد ميزانية تعتمد على الحكومة وعلى أموال من الأوقاف الخيرية .

ولائحة رجب فى أقسام ثلاث :

القسم الأول : ويأخذ من المادة الأولى إلى السادسة والعشرين من اللائحة وهو خاص بمكاتب المدن . وكان بالقاهرة وحدها ٢٢٢ مكتباً يتراوح عدد التلاميذ فى كل منها بين خمسة تلاميذ ومائة . وكانت المكاتب فوضى فى مبانيها وإدارتها وحتى ما يدور فيها . وقد ألغى على مبارك غير الصالح من هذه المكاتب مع تحويل تلاميذها إلى مكاتب مناسبة . ثم اهتم بتزويد المكاتب الكبيرة بالمدرسين الذين يدرسون الخط والحساب والصرف والجغرافية والتاريخ ولغة أجنبية . أما فى المكاتب الصغيرة فيدرس بها العرفاء والمؤدبون القراءة والكتابة والعد إلى جانب تعليم القرآن الكريم . كما اهتم بالمكاتب الأهلية غير التابعة للأوقاف فسمح بأن يندب لها من ديوان المدارس من تحتاجه من المعلمين .

واهتم على مبارك بالرعاية الصحية بين التلاميذ : فرتب لكل جهة طبيباً خاصاً : كما أولى عنايته بالمتفوقين فكانوا يحضرون حفلات الحكومة فى الأعياد وأصبح من حق التلميذ أن ينتقل من مكتب صغير إلى مكتب كبير دون امتحان أما إذا أراد دخول المدارس الحكومية (الأميرية) فعليه اجتياز امتحان معين .

القسم الثانى : ويأخذ من المادة السابعة والعشرين إلى الثانية والثلاثين من

اللائحة ، وهو خاص بتنظيم مكاتب القرى والنواحى ، وقد كلف على مبارك الأهالى بجملة مصاريف المكاتب التى تنشأ أو توجد فعلا فى قراهم ، كما كان عليهم دفع أثمان الكتب والأدوات المدرسية اللازمة للتلاميذ القادرين على شرائها .

القسم الثالث : ويأخذ من المادة الثالثة والثلاثين إلى المادة الأربعين ، وهو خاص بالمدارس المركزية التى يصير إنشاؤها فى مراكز المديريات ، وقد كلف الأهالى ، ما لم توجد مبان حكومية لائقة ، بناء مدارس لأولادهم وتأثيثها ، أما الأدوات المدرسية والكتب ومأكل وملابس التلاميذ فكانت تؤخذ من أموال الأوقاف الخيرية . ويختم على مبارك اللائحة بتنبيه للمؤدبين أو المعلمين .

هذا ، ويبلور الدكتور محمد أحمد خلف الله الأسس التى قام عليها إصلاح على مبارك فى التعليم ، فيقول عن اللائحة إنها :

١ — احتفظت للكتاتيب بحياتها البسيطة التى درجت عليها منذ إنشائها ويتمثل ذلك فى احتفاظها بالقرآن الكريم أساساً للتربية والتعليم ، وبمعلمى الأولاد من الفقهاء والعرفاء ، وبالأثاث البسيط الذى لم تعرف الكتاتيب غيره. كما أقرت اللائحة الكثير من التقاليد والعادات المرعية فأقرت الحرية التى يتمتع بها الأهالى فى إرسال أبنائهم إلى الكتاتيب أو صرفهم عنها .

وحرصت اللائحة حرصاً شديداً على أن تظل هذه الكتاتيب مؤسسات أهلية لا تتدخل الحكومة فى شأنها إلا بمقدار ، وذلك لتظل هذه الكتاتيب محتفظة بثقة الأهلين ، وتصبح فى الوقت نفسه فى يد الحكومة على أنها الأداة الشعبية البسيطة الرخيصة لمكافحة الأمية ، ومقاومة الجهالة ، ونشر قسط من التعليم ... كما وصلت اللائحة بين هذا اللون من التعليم وبين التعليم الأميرى الممثل فى مدارس الحكومة الابتدائية والتجهيزية . فرسمت بأن التلامذة المنتهين من تلك الكتاتيب يدخلون إذا أرادوا فى المدارس الابتدائية أو المدارس المركزية الأميرية .

٢ — قسم على مبارك مكاتب الأوقاف قسمين على أساسين مختلفين الأول من حيث الموارد المالية التى تعتمد عليها هذه المكاتب ، وكان بعضها تحت نظر ديوان الأوقاف وبعضها الآخر له أوقاف نظارتها لغير ديوان الأوقاف ، فأخضعها على مبارك للمعارف من حيث الإشراف الفنى ، وأخضعها لديوان الأوقاف من حيث النظارة والموارد المالية ، أما القسم الثانى فقام على أساس آخر هو عدد التلامذة فى كل مكتب ، فقسمت المكاتب إلى كبيرة وصغيرة ، أو إلى مكاتب من الدرجة الأولى . ومكاتب من الدرجة الثانية . وقامت الدراسة فى المكاتب الكبيرة على أساس أنها تقريباً كالمدارس الابتدائية ، أما الصغيرة فقد قنعت اللائحة منها بأن جعلتها مرحلة قبل هذه ، واكتفت بما كان يدرس بها من القرآن الكريم والقراءة والكتابة ، ولم تضف إليها إلا شيئاً قليلا من الحساب .

وخضعت مكاتب الأوقاف لإشراف المعارف وأصبحت جزءاً من النظام التعليمى العام .. « فجميع المدارس والمكاتب سواء بالقرى أو بالبنادر تكون تحت أصول تنظيمية وترتيبات حسنة منتجة ، وامتحانات سنوية ، وملاحظات وتفتيشات من طرف الحكومة . وهذا لتحسين حالهم واستقبالهم ومنفعتهم الخصوصية العائدة إليهم مع المنفعة العمومية على الحكومة مع تهذيب رعاياها وإصلاح حالهم . ووجود التعاون بينهم ، ومعاونتهم لأوطانهم » .

ورمى على مبارك إلى الإكثار من عدد المدارس ، ولكن عقبة المال وقفت أمامه ، وقد رأى أن يسلك طريقين . الأول تعديل أساس الحياة المدرسية فى المدارس التى تنشئها الدولة وتنفق عليها من الميزانية العامة أو من إيراداتها ، والثانى تكليف الأهالى إنشاء مدارس على نمط المدارس الأميرية أو المركزية .. والأساس الذى قامت عليه الحياة المدرسية فى النظام الجديد أنها تحولت من حياة عسكرية يجمع فيها الصبية ، وتصرف عليهم الدولة ، إلى حياة مدرسية يتردد فيها الطالب على المدرسة نهاراً ويبيت فى منزله ليلا ، ويدفع ولى أمره بعض تكاليف تعليمه . بهذا أصبح نشاطاً تشترك فيه الحكومة والأمة .

ولعلى مبارك الفضل فى إنشاء مكتبين لتعليم البنات أحدهما فى القربية والآخر بالسيوفية ، مؤكداً بذلك هدفه من التعليم عامة وجعله مطاماً وطنياً قومياً لا وسيلة فى يد الوالى لتنفيذ مآربه .

وكان من رأى على مبارك توسيع القاعدة فى التعليم فى مرحلته الأولى وتيسير التعليم فيها مع تحسين مادة التعليم وطرائق التدريس . ولهذا فقد اتجه إلى ثورة فى إعداد المعلمين ، ثم اتجه إلى نشر الثقافة لمختلف الأعمار . وسوف أتناول الاتجاهين :

إعداد المعلمين :

جاء فى البند السادس عشر من لائحة رجب : « تعيين المعلمين والمؤدبين يكون بمعرفة ديوان المدارس وتعطى لهم شهادة من الديوان المذكور ، وهذا يكون باتحاد الديوان المذكور مع من يلزم من العلماء وعمد الجهة . » وجاء فى البند السابع عشر : « شرط المؤدب أن يكون حسن الأخلاق والصفات وفيه أهلية لتعليم القرآن الشريف كما ينبغى ، وأن يكون له معرفة بأمور الدين القويم وأن يحسن باب العدية من الحساب » .

وجاء فى رسالة أرسلها إلى زوجته يصف فيها المؤدب الذى يجب أن تتخيره لتعليم أولاد الأسرة من البنين والبنات (وردت الرسالة فى كتابه « علم الدين ») . « وإذا اخترت مؤدباً فالأولى أن يكون موصوفاً بأوصاف الكمال . ذا معرفة ووقار ، وسكينة وجلال . وأن يكون فى فن الحساب كاشفاً عن مخدراته النقاب وفى فن اللغة والأدب كأنما حفظ لسان العرب ، وفى العقيدة أشعرياً ، وفى الأخلاق أحنفياً ، وفى علم السير مجداً ، وفى الحديث نهراً . ولا يلزم أن يقيم معهم طول نهاره ، بل يكفى أن يأتى لهم فى وقت معين ، والأولى أن يكون بعد وقت إفطاره ثم يخرج بعد أن يقسم لهم الوقت نصفين : نصف يشتغلون فيه بالمطالعة والمذاكرة والنصف الآخر يلعبون فيه ، والأولى أن تكون حصة اللعب متخللة بين أوقات التعليم والمذاكرة لئلا يطول عليهم الجلوس ، فتخمد فكرتهم ، وتضعف بنيتهم وأرجوك منع

الضرب مطلقاً ؛ وأن تسلكى بهم طرق النصيحة ، والأسباب الموجبة لزيادة الاجتهاد وصفاء القريحة كأن تهدى إلى المجتهدين منهم بعض تحف ، من ملبس أو مأكل أو كتب أو مصحف ، ونحو ذلك مما تميل إليه الأطفال على حسب ما يظهر لك من الأحوال ، فان ذلك باعث لغيرتهم وازدياد رغبتهم أكثر ما يكون بالأذى والضرب ، لأن الضرب يؤثر فى الأعضاء الظاهرة فقط ، وبعد برهة من الزمن يزول كأن لم يكن ، بخلاف ذلك يؤثر فى الباطن .. وأيضاً فأن الضرب يحرك الشهوات الغضبية عند الضارب فلا يقف فى ضربه عند حد العقاب بل يتعداه لما يخطر فى باله من سوابق ذنوب المضروبين : فربما أضر بأعضائهم أو ترتب على الخوف والرعب بحثهم عما يخلصهم من يده ؛ فيحتجون بكل ما أمكنهم من الحجج من غير تمييز بين قبيحها ومليحها حتى ينجو من يده ، وربما ألجأته الاحتجاجات والتعلات إلى أسباب الدناءة وخسة الطباع فتبقى فيهم طول عمرهم . »

وفى هذه الرسالة يتكلم على مبارك عن الشروط الواجب توافرها فى المعلم أو المؤدب ، من الناحية العلمية ، والأخلاقية ، وعلاقته بالأطفال ، ويلمس فى الجزء الأخير من الرسالة (لم أذكره فيما سبق) عن ضرورة البدء بالكلمات الصغيرة والحكم القصيرة ثم يتدرج منها إلى ما فوقها . ويلمس أيضاً نواحى نفسية خاصة بالمؤدب والطفل .

لذلك كانت عناية على مبارك باعداد المعلمين بعد ما قاساه منهم ، ورغبة فى تحسين أحوال التعليم عامة كركيزة للنهوض بوطنه . ولم تكن هناك معاهد خاصة لتخريج المعلمين ، فكان الأزهر يمد البلاد بمدرسى اللغة العربية والدين والقرآن الكريم ؛ وتمد مدرسة الألسن المدارس بمدرسى اللغات الأجنبية والمواد الأدبية أما مدرسة المهندسخانة فكانت تقدم مدرسى الرياضة . ولم يكن هؤلاء يعدون ليكونوا معلمين اللهم إلا معرفتهم المادة التى يدرسونها ؛ وشعر على مبارك بالمشكلة ... « وحيث كان من أهم ما يلزم للمدارس الاستحصال على معلمين مستعدين للقيام بسائر وظائف التعليم أمعنت النظر فى هذا الأمر

المهم » وإذ ذاك فكر فى إنشاء مدرسة يؤخذ لها من خيرة طلبة الأزهر بامتحان ويختار لها خيرة العلماء من الأزهر وغيره ، ويعلم طلبتها العلوم الدينية وشيئاً من علوم الدنيا كالرياضة والجغرافية والتاريخ والطبيعة والكيمياء ، فكان من ذلك كله مدرسة دار العلوم .

« دار العلوم » كانت اسماً لقاعة المحاضرات الملحقة بالكتبخانة ، وحولها على مبارك إلى مدرسة لتخريج المعلمين . وكان يصرف للطلبة فيها مرتب شهرى يعينهم فى كساثهم ونفقاتهم » كما كانوا يتناولون فيها طعام الغذاء . وتخير لهم على مبارك جماعة من أفاضل علماء الأزهر ، فانه كان كثير الشكوى من ضعف التلاميذ فى اللغة والنحو . ويذكر على مبارك سبب إنشائه هذه المدرسة لتخريج معلمى اللغة العربية فى التماس رفعه إلى الخديو فى ٣٠ يوليه عام ١٨٧٢ « بما أن مرغوب الجانب الخديو نشر أنوار التمدن والتقدم بتوسيع دائرةالتربية والتعليم ولذلك حصل بعنايته السنية وفى ظل حضرته العلية بتجديد ما تجدد من المكاتب الأهلية ولم يزل حاصلا مزيد الاهتمام بحسن تنظيمها وازديادها وتعميمها فى سائر جهات الوطن العزيز وذلك يحتاج بالضرورة لوجود كثيرين من مهرة المعلمين يقومون بواجبات حسن التربية والتعليم على الوجه الأتم كمرغوب جناب ولى النعم .

وقد تلاحظ أن المشتغلين الآن بوظيفة التعليم فى اللغة العربية والتركية ليس فيهم الكفاية بالنسبة لذلك ، فان وافق الحضرة العلية ينتخب قدر ٥٠ من نجباء الطلبة من سن ٢٠ سنة إلى ٣٠ سنة يؤخذون بالامتحان لمن يرغبون ذلك ويوجد فيهم الأهلية واللياقة ويدرس لهم فى درا العلوم الملحقة بالكتبخانة العامرة مايلزم لتعميم معلوماتهم واستعدادهم لأداء وظيفة التعليم وحسن التربية على الوجة المطلوب والأسلوب المرغوب . ويحصرون جميع الدروس التى تلقى إليهم ويربط كل منهم مدة إقامته تحت التعليم ١٠٠ قرش شهرى ضمن المتحصل للكتبخانة من الرسوم بديوان الأوقاف . وعند تعيين أحد منهم فى وظيفة فى مكتب من المكاتب بعد تمام تعليمه وظهور براعته بالامتحان يربط له بدله

١٠٠ قرش المذكورة على الجهة التى يعين لها الماهية اللازمة على حسب الوظيفة التى ينتخب إليها فانه بهذه الواسطة يمكن الاستحصال على ما فيه الكفاية من المعلمين للغة العربية والتركية ويؤخذ منهم لجهات الاقتضاء على حسب اللزوم، وبذلك يتقدم ويستقيم أمر المعلم والمتعلمين .

فبناء عليه لزم ترقيمه لعرض ذلك على الأعتاب السنية وترد الإفادة عما يصدر الأمر الكريم بمقتضاه » .

وقد ووفق على التماس على مبارك ، وعمل به ابتداء من أغسطس عام ١٨٧٢ .

الثقافة العامة :

كانت لائحة رجب لتنظيم التعليم فى المدارس العامة والخاصة ، ثم أعداد المعلمين اللازمين لهذه المدارس . وكانت الخطوة الثالثة المباركة نحو تيسير الثقافة لأبناء الوطن خارج المدارس . وفى هذا السبيل ألف على مبارك مجموعة كتب . كما شجع غيره على الترجمة والتأليف . كما أنشأ داراً للكتب .

أما مؤلفاته فقد عرف عنه أنه كان رجلا موسوعياً متنوع الثقافة . فقد كتب فى الهندسة العسكرية . والأدب . والتاريخ . والطب ، والجغرافية ، والحديث الشريف ، والموازين والأقيسة ، والهجاء . والتمرين على القراءة ، والحساب . وكتبه تنقسم إلى نوعين : ثقافة مدرسية خالصة . والنوع الثانى ثقافة عامة .

أما الكتب المدرسية فقد ألف بعضها بمفرده ، كما اشترك معه آخرون فى تأليف البعض الآخر . ومن هذه الكتب المدرسية : تذكرة المهندسين ، تقريب الهندسة ، تنوير الأفهام فى تغذى الأجسام ، خواص الأعداد ، طريق الهجاء والتمرين ، الميزان فى الأقيسة والمكاييل والأوزان ، حقائق الأخبار فى أوصاف البحار ...

أما كتب الثقافة العامة : فأهمها كتاب « الخطط التوفيقية » وفيه يصف

القاهرة وحارتها وشوارعها ومساجدها ومدارسها ، كما يصف مدن مصر وقراها مرتبة على حروف الهجاء . ويذكر أن كتاب « الخطط التوفيقية » أكمل به على مبارك خطط المقريزى ، والكتاب فى عشرين جزءاً أو خمسة مجلدات (حوالى ألفى صفحة) ، ويقال إنه كان يستعين بمرؤوسيه من الموظفين فى الوزارات التى تولاها كالمعارف والأوقاف والأشغال ، فى جمع كثير من المعلومات التى ضمنها كتابه هذا .

ولعلى مبارك كتاب آخر اسمه « علم الدين » وهو قصة شيخ تربى فى الجامع الأزهر ، وتتلمذ عليه مستشرق إنجليزى ثم دعاه لزيارة انجلترا . وفى الطريق من القاهرة إلى الاسكندرية كان الشيخ علم الدين يجيب على أسئلة المستشرق . وبعد الاسكندرية صار الشيخ هو الذى يسأل والمستشرق يجيب ، وكان غرض على مبارك من الكتاب إعطاء الشرقيين معلومات عن الغرب وحضارته وقيمه؛ ومن كتبه أيضاً « نخبة الفكر فى تدبير نيل مصر » وهو كتاب فى الجغرافية يشتمل على مقدمة وأربعة أبواب . تكلم فيه الكاتب عن تاريخ الديار المصرية، وفيما يتعلق بالنيل من مسائل ، وفى تكوين وادى النيل ، وفى أهالى القطر المصرى .

كما أشرف على مبارك على ترجمة كتاب « خلاصة تاريخ العرب » لمؤلفه العالم سيديو Sedeillot. وظهرت له عدة مقالات فى « روضة المدارس المصرية » .

ومظهر آخر من مظاهر إنمائه الثقافه العامة ، إنشاء دار الكتب، ويقول : « ولما لم يكن بمصر دار كتب جامعة عامة يرجع إليها المعلمون للاستعانة على التعليم كما فى مدارس البلاد الأجنبية : أنشىء محل بجوار المدارس من داخل سراى درب الجماميز المذكورة لهذا الغرض ، وصرف عليه من مربوط المدارس : فجاء محلا متسعاً يزيد عن لوازم المدارس من الكتب وأدوات التعليم ... وصدر أمر بأن تجمع فيه الكتب المتفرقة (أى الموجودة فى الجهات الميرية وجهات الأوقاف) فجمعت من كل جهة وجعل لها ناظر وخدمة ، وترتب لها مغير من علماء الأزهر لمباشرة الكتب العربية وآخر لمباشرة الكتب

التركية . ونظمت لها لائحة صار نشرها يؤذن لها بإباحة الانتفاع بها للطالبين وسهولة التناول للراغبين مع الصيانة لها وعدم التفريط فيها فجاءت بحمد الله من أنفع الإنشاءات ... وجعل بها محل على الكتب والمطالعة والمراجعة فيها والنسخ والنقل منها ، ورتب فيه ما يلزم للكتابة من الأدوات بحيث يتيسر بهذا الموضوع لكل من شاء غرضه من ذلك متى شاء ... »

ويتضح من مجهودات على مبارك ، وقد تعرضت لبعض منها ، أن اتجاهه كان نحو المصالح الجماهيرية بإيمان واضح وبرغبة صادقة فى تحسين للتعليم وخاصة فى المرحلة الأولى منه ، مرحلة الكتاتيب والمدارس الابتدائية ، ثم يتطلع إلى تثقيف عام للجماهير ، أما ما بينهما فيلوح أن القوة الحاكمة كانت ذات سلطات لا يستطيع إزاءها على مبارك كثيراً . ويلوح أن الخديو إسماعيل أرضى نفسه من حيث تباهيه بأن بمصر دار أكبرة للكتب . وفيها أيضاً مدارس فى القرى .

عبد الرحمن الكواكبى

... بدأت مصر تطل على العالم بعد قرون من النوم العميق المخدر ، ولكن العالم المتحضر كان قد سبق فجاء إلى مصر مع الحملة الفرنسية : وبدأت العواصم العربية فى سوريا والعراق وشبه الجزيرة العربية تنظر بعين متلهفة وخائفة فى نفس الوقت لهذه الهزة الحقيقية التى تحرك مدينة الألف مئذنة — القاهرة المحروسة . وتلفت المسلمون وأمعنوا النظر فى موقفهم ، فهاهى الدولة المسلمة الكبرى (الدولة العثمانية) تحيطهم بكل أنواع الاستبداد والاضطهاد . كما بدأت الدول العظمى (إنجلترا فرنسا) تلمح كنوزاً وإمكانات فى الشرق العربى الإسلامى .

وكانت الدولة العثمانية رجلا مريضاً هرماً : لا يقوى على الثورات المتلاحقة فى بلاد البلقان واليونان . بل إن رجلين من داخل البلاد العربية وجدا الفرصة سانحة لزيادة علل الرجل المريض ، محمد عبد الوهاب فى شبه الجزيرة العربية يثور لإصلاح دينى ، ومحمد على يتألب على الباب العالى يريد لنفسه حكماً مستقلا ولأبنائه من بعده فى مصر .

وعز على بعض المتحمسين أن يروا الشرق العربى منتكساً ذليلا ، عز عليهم أن يروا الدين يستغل فى انحراف ضد مصالح الجماهير الشعبية التى كساها الجهل بطبقات من الصدأ والسلبية والكسل . عزت عليهم هذه الاتجاهات الاتكالية التى جعلت دول المشرق الإسلامى تركع تحت أقدام العثمانيين الأتراك ..

وتلألأت فى السماء أربعة نجوم زاهرة ، وأرعدت السماء بالعرب أن يسمعوا الصيحات فتيقظوا ، وأبرقت السماء حتى تضىء لهم الطريق إلى الحرية والعزة والكرامة ... وإلى المجد الذى خبا . صاح جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩ — ١٨٩٧) هدافاً إلى إصلاح العقول والنفوس : ثم إصلاح الحكومة

ورابطاً ذلك بالدين . وكان يرى إصلاح الحكومة عن طريق الشعب . عمل جاهداً بقلمه وحماسه على إنهاض الدول الإسلامية المتخلفة لتلحق بالأمم الغربية التى سبقتها .

ومن النجوم الزاهرة عبد الله النديم (١٨٤٥ - ١٨٩٦) الذى فتح للناس فى جريدتيه « التنكيت والتبكيت » و « الأستاذ » أبواباً من الإصلاح الاجتماعى كانت مغلقة ، فى التعليم والزراعة ، واللغة والصناعة ، والأخلاق الخ.

ولد السيد عبد الرحمن الكواكبى فى حلب عام ١٨٤٨ ، ونشأ نشأة دينية ، فتعلم اللغة العربية والدين فى مدرسة أسرته بحلب بالمدرسة الكواكبية . ثم تعلم الفارسية والتركية . وقد تقلب الكواكبى فى عدة وظائف ، وأنشأ جريدة فى حلب اسمها « الشهباء » ، وعمل بالتجارة وبالمشروعات العمرانية ، واجتاك بأصناف كثيرة من الخلق ومن ألوان الاستبداد التركى . ويذكر أنه ناوأ « عارف باشا » والى حلب من قبل السلطان عبد الحميد فزور الوالى عليه أوراقاً . وحوكم الكواكبى فى بيروت بناء على طلبه . وانتهت المحاكمة بتبرئته ومعاقبة الوالى .

وقد أمضى الكواكبى الشطر الأكبر من حياته فى دراسة أحوال المسلمين فقرأ عنهم ، وزار بلادهم مستطلعاً ودارساً . وخرج من هذه الدراسة بكتابين خلدا ذكره هما « طبائع الاستبداد » و « أم القرى » ويقول الأستاذ أحمد أمين فى تعليقه على موضوعات كتابى الكواكبى ... « كان الحديث فى مثل هذه الموضوعات التى مسها الكواكبى فى كتابين من الموضوعات المحرمة ، لأنها تمس نظام الحكم من قريب ، وتفهم الشعوب حقوقهم وواجباتهم ، وتقفهم على مناحى الظلم والعدل ، وتهيئهم للمطالبة بالحقوق إذا سلبت ، والقيام بالواجبات إذا أهملت . وهذا أبغض شيء لدى الحاكم المستبد . لذلك رأينا الشرق من بعد ابن خلدون أغلق هذا الباب ، ولم يفتحه أى باحث بعده . وصار كتاب ابن خلدون مقدمة بلا نتيجة . والعلوم التى حوفظ عليها واستمرت دراستها : هى علم النحو والصرف واللغة والفقه : لأنها لا تمس الحاكم من

قريب ولا بعيد ، ولا تفهم الناس أين هم من حاكمهم وأين حاكمهم منهم ؛ والأدب مداح للملوك والحكام ، يجعل ظلمهم عدلا وفسادهم صلاحاً ... والمؤرخون لا يؤرخون إلا شخص الحاكم فى حياته وأعماله وحروبه وزوجاته وأولاده ، أما الشعب فلا شيء إلا أن يكون مزرعة للحكام . وأحب علم إلى الحكام المستبدين وأدعاهم لنصرته هو ما لا يتصل بالحكم ونظامه ، ورجال الدين المقربون هم الذين يدعون إلى التسليم بالقضاء والقدر ، ويستطيعون أن يولدوا المعانى من مثل « السلطان ظل الله فى أرضه » . أما علم الاجتماع وعلم السياسة والاقتصاد فلم يعرفه الشرق بعد ابن خلدون بتاتاً ... » .

ويتخذ الكواكبي الدين أساساً للإصلاح لأنه كان يرى :

١ — أن الدين أصلح الأشياء لأن يقوم عليه الإصلاح ، وإن يكن هو ذاته فى حاجة دائمة لمن يتعهده بالإصلاح . ويقول فى هذا الصدد .... « وما أحوج الشرقيين أجمعين من بوذيين ومسلمين ومسيحيين وإسرائيليين وغيرهم إلى حكماء لا يبالون بغوغاء العلماء الغفل الأغبياء ، والرؤساء القساة الجهلاء . يجددون النظر فى الدين فيعيدون النواقص المعطلة ، ويهذبونه من الزوائد الباطلة ، مما يطرأ عادة على كل دين يتقادم عهده فيحتاج إلى مجددين يرجعون به إلى أصله . » .

٢ — أن الإصلاح الدينى يؤدى حتماً إلى إصلاحات عديدة فى مختلف نواحى النشاط ، فعندما أنكر البروتستانت معصومية البابا خطوا إلى اليقظة العقلية ، وتحرر العقل المسيحى من سلطان البابا ، ثم أزالوا الحواجز بين الإنسان وربه ، وبدأ المسيحى يناقش النصوص الدينية ... ثم يناقش الأوامر التى تصدرها السلطة الزمنية ، وحاول تحديد العلاقة بين الحاكم والمحكومين .

ورأى الكواكبي أن إصلاح الدين يتم بالنظر فى(١) :]

١ — الزيادات التى دخلت على الدين وليست منه ، والتشديدات التى جاء بها الفقهاء فأضرت بالدين نفسه وجعلته لا يحتمل ولا يطاق ، والخلافات التى

(١) محمد أحمد خلف الله : الكواكبى — حياته وآراؤه . ص : ٢٥ .

وقع فيها الأقدمون وكيف جلبت عليهم الحيرة وشوشت على المسلمين أمور دينهم ودنياهم .

٢ - مصادر الدين التي يصح أن نقف عندها ، ولا نعدوها إلى غيرها ، والأسس التي يصح أن يقوم عليها فهم الدين واستنباط أحكامه . والحرية التي يجب أن يتمتع بها العقل البشري في أمور هذه الدنيا .

وفي الصفحات القادمة نظرة طائر سريعة لأهم ما أورده عبد الرحمن الكواكبي في كتابيه « طبائع الاستبداد » و « أم القرى » .

أولا : كتاب « طبائع الاستبداد »

ويدور حول تعريف الاستبداد بأنه « صفة للحكومة المطلقة العنان ، التي تتصرف في شئون الرعية كما تشاء ، بلا خشية حساب ولا عقاب » . ويتكلم عن علاقة الاستبداد بالدين والعلم والمجد والمال والأخلاق والتربية والترقي .

الاستبداد والدين : يقول الكواكبي ... « يرى المحررون السياسيون من الفرنج أن التعاليم الدينية ومنها الكتب السماوية تدعو البشر إلى خشية قوة عظيمة هائلة لا تدرك كنهها العقول تهدد الإنسان بكل مصيبة في الحياة وعذاب مديد أو خالد بعد الممات تهديداً ترتعد منه الفرائص فتخور القوى وتنذهل منه العقول فتستسلم للخبل والأوهام . ثم تفتح هذه التعاليم أبواباً للنجاة من تلك المخاوف عليها حجاب من البشر هم الأحبار والقسس والمشايخ . ودخوليتها التنظيم الراسب بالقلب والقالب ، أي تقديم جزية احترام مع ذلة اعتراف أو ثمن غفران أو كفالة الرزق من بيت المال لأولئك الحجاب الذين بعضهم يحجزون حتى الأرواح من لقاء ربها ما لم يأخذوا عنها رسوم المرور إلى القبور وفدية الخلاص من الاعتراف .

ويقولون إن المستبدين من السياسيين يبنون استبدادهم على أساس من هذا القبيل أيضاً لأنهم يسترهبون الناس بالتعالي الشخصي والتشامخ الحسي ويذلونهم بالقهر والقوة وسلب الأموال حتى يجعلوهم خاضعين لهم عاملين لأجلهم كأنهم خلقوا من جملة الأنعام نصيبهم من الحياة ما يقتضيه حفظ النوع فقط .

والحاصل أن كل المدققين السياسيين يرو ، السياسة والدين يمشيان متكاتفين ؟ ويعتبرون أن إصلاح الدين أسهل منالا وأقوى وأقرب طريقاً للإصلاح السياسي ... لا مجال لرمى الإسلامية بالاستبداد بعد أمثال هذه الآيات البينات المفسرات للمراد من قوله تعالى « وأمرهم شورى بينهم » أى شأنهم . وقوله تعالى « يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم » وهم العلماء والرؤساء على ما اتفق عليه أكثر المفسرين ... إن الإسلامية مؤسسة على أصول الإدارة الديموقراطية أى العمومية والشورى والأريستوقراطية أى شورى الأشراف ... لكن إهمال المراقبة والسيطرة والمؤاخذة والسؤال أوسع لأمراء الإسلام مجال الاستبداد وتجاوز الحدود ... وقد جمع البعض جملة مما اقتبسه وأخذه المسلمون عن غيرهم وليس هو من دينهم فقال : اقتبسوا مقام البابوية وتمثيله . باحترام الأعاظم احترام عبادة . وطاعة الكبراء على العمياء . وضاهوا مقامات البطارقة والكردينالية والشهداء وأسقفية كل بلد . وحاكوا مظاهر القديسين وعجائبهم والدعاة المبشرين وصبرهم ... وقلدوا رجال الكهنوت فى مراتبهم وتميزهم فى ألبستهم وشعورهم . وشاكلوا مراسم الكنائس وزينتها والبيع واحتفالاتها والترنحات ووزنها والترنمات وأصولها وإقامة الكنائس على القبور وشد الرحال لزيارتها .. والخلاصة أن البدع التى شوشت الإيمان وشوهت الأديان تكاد كلها تتسلسل بعضها من بعض وترمى جميعها إلى غرض واحد هو المراد ألا وهو الاستبداد ...(١) » .

الاستبداد والعلم : يقول الكواكبي ... « المستبد لا يخشى علوم اللغة المقومة للسان إذا لم يكن وراء اللسان حكمة حماس تعقد الألوية أو سحر بيان يفل الجيوش .. وكذلك لا يخاف المستبد من العلوم الدينية المتعلقة بالمعاد لاعتقاده أنها لا ترفع غباوة ولا تزيل غشاوة وإنما يلهى بها المتهوسون للعلم ، فاذا نبغ فيها البعض ونالوا شهرة بين العوام لا يعدم وسيلة لاستخدامهم فى تأييد أمره بنحو سد أفواههم بلقيمات من فتات مائدة الاستبداد .. فلم ترتعد

(١) عبد الرحمن الكواكبى : طبائع الاستبداد ص : ١٥ - ٢٥ .

فرائص المستبد من علوم الحياة مثل الحكمة النظرية والفلسفة العقلية وحقوق الأمم وسياسة المدنية والتاريخ المفصل والخطابة الأدبية وغيرها من العلوم الممزقة للغيوم .

ويقال بالإجمال إن المستبد لا يخاف من العلوم كلها بل من التي توسع العقول وتعرف الإنسان ما هو الإنسان وما هي حقوقه وهل هو مغبون وكيف الطلب وكيف النوال وكيف الحفظ . المستبد عاشق للخيانة والعلماء عواذله . المستبد سارق ومخادع والعلماء منبهون محذرون وللمستبد أعمال وصوالح لا يفسدها عليه إلا العلماء ... »

المستبد كما يبغض العلم لنتائجه يبغضه لذاته لأن للعلم سلطاناً أقوى من كل سلطان ، فلابد للمستبد من أن يستحقر نفسه كلما وقعت عينه على من هو أرقى منه علماً ... لذلك لا يحب المستبد أن يرى وجه عالم أذكى فاذا اضطر لمثل الطبيب يختار المتصاغر المتملق . وعلى هذه القاعدة بنى ابن خلدون قوله « فاز المتملقون » بل هذه طبيعة فى كل المتكبرين وعليها مبنى ثنائهم على كل من يكون مسكيناً خاملا لا يرجى لخير ولا لشر ...

ينتج مما تقدم أن بين الاستبداد والعلم حرباً دائمة وطرداً مستمراً يسعى العلماء فى نشر العلم ويجتهد المستبد فى إطفاء نوره والطرفان يتجاذبان العوام . ومن هم العوام ؟ هم أولئك الذين إذا جهلوا خافوا وإذا خافوا استسلموا .. العوام هم قوت المستبد وقوته بهم ،عليهم يصول وبهم على غيرهم يطول . يأسرهم فيتهللون لشوكته ، ويغصب أموالهم فيحمدونه على إبقاء الحياة ، ويهينهم فيثنون على رفعته ويغرى بعضهم على بعض فيفتخرون بسياسته ، وإذا أسرف بأموالهم يقولون عنه إنه كريم ، وإذا قتل ولم يمثل يعتبرونه رحيماً ويسوقهم إلى خطر الموت فيطيعونه حذر التأديب . وإن نقم عليهم منهم بعض الأباة قاتلوهم كأنهم بغاة ...(١) .

---

(١) المرجع السابق ص : ٣٦ – ٣٠ .

الاستبداد والمجد : ثم يتكلم الكواكبي عن الاستبداد والمجد ويقول بأن :
« العقل والتاريخ والعيان يشهد بأن الوزير الأعظم المستبد هو اللئيم الأعظم فى الأمة ثم من دونه من الوزراء يكونون دونه لؤماً ، وهكذا تكون مراتب لؤمهم حسب مراتبهم فى التشريفات ... المستبد حريص على ظلم الناس وهو محتاج لعصابة تعينه . فهل يجوز العقل أن ينتخب لعصابته من يشك فيه أنه لا يوافقه على مراده ، كلا ... هل ينتخب وزيراً له من السوقة لم تسبق له التجربة ولا معرفة ما انطوى عليه ، كلا ... إن وزير المستبد هو وزير المستبد لا وزير الأمة كما فى الحكومات الدستورية ... إن كل رجال عهد الاستبداد لا أخلاق لهم ولا حمية ولا يرجى منهم خير مطلقاً ... .

إن المستبد فرد عاجز لا قوة فيه ولا حول له إلا بالمتمجدين . والأمة المأسورة ليس لها من يحك جلدها غير ظفرها ، ولا يقودها إلا العقلاء بالتنوير والإهداء حتى إذا اكفهرت سماء عقول بنيها قيض الله لها منها قادة أبراراً يشترون لها السعادة بشقائهم والحياة بموتهم حيث جعل الله فى ذلك لذتهم ولمثله خلقهم . كما خلق آخرين فساقاً فجاراً مهالكهم الشهوات والمثالب فسبحان الذى يختار من يشاء لما يشاء وهو الخلاق العظيم (١) » .

ثم يتكلم الكواكبي عن « الاستبداد والمال » . ويرى الكواكبي الخير فى نوع معقول من الاشتراكية فلا ينبغى أن يتساوى العالم الذى أنفق زهرة حياته فى تحصيل العلم النافع ، أو الصانع الماهر فى صنعة مفيدة ، وذلك الجاهل الخامل النائم فى ظل الحائط ، ولكن العدالة تقتضى أن يأخذ الراقى بيد السافل والغنى بيد الفقير فيقربه من منزلته ، ويقاربه من معيشته . والحكومة الاستبدادية سبب فى اختلال نظام الثروة ، فهى تجعل رجال السياسة والدين ومن يلحق بهم يتمتعون بحظ عظيم من مال الدولة ، مع أن عددهم لا يتجاوز

---

(١) المرجع السابق . ص : ٣٠ — ٤٢ .

الواحد فى المائة ... كما أن الحكومات المستبدة تيسر للسفلة طريق الغنى بالسرقة والتعدى على الحقوق العامة .

يعرض لأثر الاستبداد فى الأخلاق فيرى أنه يضعفها أو يفسدها : فلا يحب الفرد وطنه لأنه يشقى فيه ، ولا ينعم بلذة العزة والشمم والرجولة. ويجعل الاستبداد من الفضائل رذائل ، ويفسد عقول المؤرخين ، ويفقد الثبات فى الخلق ، ويرغم الأخيار من الناس على ألفة الرياء والنفاق .

الاستبداد والتربية : يقول الكواكبى : « خلق الله فى الإنسان استعداداً للفساد فأبواه يصلحانه وأبواه يفسدانه ، أى أن التربية تربو باستعداده جسماً ونفساً وعقلا ، إن خيراً فخير وإن شراً فشر ... الاستبداد المشئوم يؤثر على الأجسام فيورثها الأسقام ، ويسطو على النفوس فيفسد الأخلاق ، ويضغط على العقول فيمنع نماءها بالعالم : بناء عليه ، تكون التربية والاستبداد عاملين متعاكسين فى النتائج ، فكل ما تبنيه التربية مع ضعفها يهدمه الاستبداد بقوته .

الإنسان فى نشأته كالغصن الرطب ، فهو مستقيم لدن بطبعه . ولكنها أهواء التربية تميل به إلى يمين الخير أو شمال الشر ، فاذا شب يبس وبقى على أمياله ما دام حياً ، بل تبقى روحه إلى أبد الآبدين فى جحيم الندم على التفريط أو نعيم السرور بابقاء حق وظيفة الحياة ...

التربية ملكة تحصل بالتعليم والتمرين والقدرة والاقتباس فأهم أصولها وجود المربين وأهم فروعها وجود الدين ، وهذه الملكة بعد حصولها إن كانت شراً تضافرت مع النفس والشيطان فرسخت . وإن كانت خيراً تبقى مقلقلة كالسفينة فى بحر الأهواء لا يرسو بها إلا على فرعها الدينى أو الوازع السياسى مع المثابرة على العمل بمقتضاها ...

التربية الجسم وحده إلى سنتين . وهى وظيفة الأم وحدها . ثم تضاف إليها تربية النفس إلى السابعة ، وهى وظيفة الأبوين والعائلة معاً . ثم تضاف إليها العقل إلى البلوغ وهى وظيفة المعلمين والمدارس . ثم تأتى تربية القدوة بالأقربين إلى الزواج وهى وظية الصدفة. ثم تأتى تربية المقارنة

وهي وظيفة الزوجين إلى الموت أو الفراق . ولابد أن تصحب التربية من بعد البلوغ تربية الظروف المحيطة ، وتربية الهيئة الاجتماعية وتربية القانون أو السير السياسي وتربية الإنسان نفسه ...

الحكومات المنظمة هي التي تتولى ملاحظة تربية الأمة من حين تكون في ظهور الآباء وذلك بأن تسن قوانين النكاح ثم تعتني بوجود القابلات والملقحين والأطباء ثم تفتح بيوت الأيتام واللقطاء ثم المكاتب والمدارس للتعليم من الابتدائي الجبري إلى أعلى المراتب ، ثم تسهل الاجتماعات وتمهد المراسح وتحمي المنتديات وتجمع المكتبات والآثار وتقيم النصب المذكرات وتضع القوانين المحافظة على الآداب والحقوق...(١) » .

ثم يتضح لنا أن التربية الصحيحة لا تمكن في ظل الاستبداد .

ثم يتكلم الكواكبي في الأجزاء الأخيرة من كتابه عن « الاستبداد والترقي» يقصد الترقي في الجسم وفي الاجتماع بالعائلة والعشيرة ، ثم الترقي في القوة بالعلم والمال ، ثم الترقي في الملكات بالخصال والمفاخر . ويتكلم عن الترقي الروحي ، وأن وراء هذه الحياة حياة أخرى يترقى إليها على سلم الرحمة والإحسان ، وأن الاستبداد بالأمة عدو ذلك كله .

ثم يقترح وسائل التخلص من الاستبداد عن طريق اللين وبالتدريج وببث الشعور بالظلم ، وهذا يكون بالتعليم والتحميس .

ثانياً : كتاب « أم القرى » (٢)

في هذا الكتاب ، الذي كتبه بالقاهرة بعد عودته من زيارات لبلاد إسلامية ، يتحدث الكواكبي عن مؤتمر عقد في أم القرى (مكة المكرمة) حضره ممثلون عن الأقطار الإسلامية وبعض الضيوف . والكتاب في أسلوب قصصي طريف ، وفي رأى أغلب من كتبوا عن الكواكبي أن قصة المؤتمر

---

(١) المرجع السابق . ص : ٦٧ — ٥٧ .

(٢) الفقرات مأخوذة من كتاب « أم القرى » لعبد الرحمن الكواكبي ، طبعة المطبعة العصرية بحلب — عام ١٩٥٩ .

إنما هى من نسج خياله ، وفى رأى البعض أن القصة لها أصل واقعى وأزاد عليه الكواكبى .

ويقول الكواكبى فى مقدمة مفاوضات ومقرارت مؤتمر النهضة الإسلامية المنعقد فى مكة المكرمة سنة ١٣١٦ هـ .. « أما بعد فأقول ، وأنا هو الرحالة المتكنى بالسيد الفراتى : أنه لما كان عهدنا هذا ، وهو أوائل القرن الرابع عشر ، عهداً عم فيه الخلل والضعف كافة المسلمين ، وكان من سنة الله فى خلقه أن جعل لكل شىء سبباً ، فلا بد لهذا الخلل الطارىء ، والضعف النازل من أسباب ظاهرية غير سر القدر الخفى عن البشر ؛ فدعت الحمية بعض أفاضل العلماء والسراة والكتاب السياسين للبحث عن أسباب ذلك ، والتنقيب عن أفضل الوسائل للنهضة الأسلامية ، فأخذوا ينشرون آراءهم فى ذلك فى بعض الجرائد الإسلامية الهندية والمصرية والسورية والتتارية ، وقد اطلعت على كثير من مقالاتهم الغراء .. ثم بدا لى أن أسعى فى توسيع هذا السعى بعقد جمعية من سراة الإسلام فى مهد الهداية أعنى « مكة المكرمة » ...

ثم ارتحل (فى كلامه الوارد بالمقدمة) من موطنه بأحد مدن الفرات وطاف ببلدان عربية . وتقابل مع من دعاهم فى مكة ، ولم يتخلف عن الاجتماع سوى (الأديب البيروتى) ، أما المجتمعون فكانوا : السيد الفراتى ، الفاضل الشامى ، البليغ القدسى ، الكامل الاسكندرى ، العلامة المصرى ، المحدث اليمنى ، الحافظ البصرى ، العالم النجدى ، المحقق المدنى ، الأستاذ المكى ، الحكيم التونسى ، المرشد الفاسى ، السعيد الانكليزى ، المولى الرومى ، الرياضى الكردى ، المجتهد التبريزى ، العارف التاتارى ، الخطيب القازانى ، المدقق التركى ، الفقيه الأفغانى ، الصاحب الهندى ، الشيخ السندى ، والإمام الصينى .

وعقد المؤتمرون اثنى عشر اجتماعاً ، وفى الاجتماعين السابع والثامن (الأربعاء الرابع والعشرين من ذى القعدة سنة ١٣١٦ هـ ، والخميس الخامس والعشرين) عرض السيد الفراتى أسباب فتور المسلمين وهى :

أولا : أسباب دينية : كتأثير عقيدة الجبر فى أفكار الأمة ، وتأثير المزهدات فى السعى والعمل وزينة الحياة ، وفتن الجدل فى العقائد الدينية ، والذهول عن سماحة الدين وسهولة التدين به ، وتشديد الفقهاء المتأخرين فى الدين خلافاً للسلف ، ثم هاجم الدجالين والمدسوسين على الدين وتهاون العلماء فى واجباتهم وكثرة الآراء فى الدين ، والتعصب للمذاهب ولآراء المتأخرين ، وتكليف المسلم نفسه ما لا يكلفه به الله وتهاونه فيما هو مأمور به (١) .

ثانياً : أسباب سياسية : مثل تفرق الأمة إلى عصبيات وأحزاب سياسية ، وحرمان الأمة من حرية القول والعمل وفقدانها الأمن والأمل ، وفقد العدل والتساوى فى الحقوق بين طبقات الأمة ، إبعاد الأمراء والنبلاء الأحرار وتقريبهم المتملقين والأشرار ، وفقد قوة الرأى العام بالحجر والتفريق ، وانغماس الأمراء فى الترف ودواعى الشهوات ، وحصر الاهتمام السياسى بالجباية والجندية فقط ... إلخ (٢) .

ثالثاً : أسباب أخلاقية : مثل الاستغراق فى الجهل والارتياح إليه ، والإخلاد إلى الخمول ترويحاً للنفس ، وانحلال الرابطة الدينية ، وفساد التعليم والوعظ والخطابة والإرشاد ، وفقد التربية الدينية والأخلاقية ، فقد القوة المالية الاشتراكية بسبب التهاون فى الزكاة ، وغلبة التخلق بالتملق تزلفاً وصغاراً وتفضيل الارتزاق بالجندية والخدم الأميرية على الصنائع ، وتوهم أن علم الدين قائم فى العمائم وفى كل ما سطر فى كتاب ، ومعاداة العلوم العمالية ارتياحاً للجهالة والسفالة ... وغيرها (٣) .

ثم هاجم العراقى الإدارة العثمانية وسوء معاملتها للعرب : وكما يستدل عليه من أقوالهم التى تجرى على ألسنتهم مجرى الأمثال فى حق العرب : كاطلاقهم على عرب الحجاز (ديلنجى عرب) أى العرب الشحاذين ،

---

(١) عبد الرحمن الكواكبى . أم القرى ص : ١٥٨ – ١٦٩ .

(٢) المرجع السابق ص : ١٦٠ – ١٦١ .

(٣) المرجع السابق . ص : ١٦١ .

إطلاقهم على المصريين (كور فلاح) بمعنى الفلاحين الأجلاف .. » (١) ؛

وفى الاجتماع الثامن يستكمل السيد الفراتى أسباب فتور المسلمين ، فيقول إن من أعظمها غراراتهم أى عدم معرفتهم كيف يحصل انتظام المعيشة لأنه ليس فيهم من يرشد إلى شيء من ذلك ، بخلاف الأمم السائرة فان من وظائف خدمة الأديان عندهم رفع الغرارة ، أى إلى الحكمة فى شئون الحياة . وأما الأقوام الذين ليس عندهم خدمة دين أو الشراذم الذين لا ينتمون لخدمة دينهم ، فستغنون عن ذلك بوسائل أخرى من نحو : التربية المدرسية ، والأخذ من كتب الأخلاق ، وكتب تدبير المنزل ، ومفصلات فن الاقتصاد والتواريخ المتقنة ، والرومانات الأخلاقية والتمثيلية ، أى كتب الحكايات الوضعية ، ونحو ذلك مما هو مفقود بالكلية عند غير بعض خاصة المسلمين ... (٢) .

ثم يتكلم عن أنواع من الغرارة ، فيقول إننا لا نرى ضرورة للإتقان فى الأمور ، وتوهمنا أن شئون الحياة سهلة بسيطة ، واللوث فى الأمور أى تركها بلا ترتيب ... » وخلاصة البحث أن الغرارة من أقوى أسباب الفتور ... إن لانحلال أخلاقنا سبباً مهماً آخر أيضاً يتعلق بالنساء وهو تركهن جاهلات على ما كان عليه أسلافنا ... كأم المؤمنين عائشة رضى الله عنها التى أخذنا عنها نصف علوم ديننا ، وكثات من الصحابيات والتابعيات راويات الحديث والمتفقهات ... وهذه حجة دامغة ترغم أنف غيرة الذين يزعمون أن جهل النساء أحفظ لعفتهن ؛ فضلا عن أنه لا يقوم لهم برهان على ما يتوهمون ، حتى يصح الحكم بأن العلم يدعو للفجور وأن الجهل يدعو للعفة ... (٣) .

وفى الاجتماع الثانى عشر (يوم الإثنين التاسع والعشرين من ذى العقدة سنة ١٣١٦) وفى هذا الاجتماع قرىء القانون الذى يقرر فى الاجتماعات الثلاثة السابقة ، وجاء فيه « قد تقرر فى الجمعية المنعقدة فى مكة المكرمة فى ذى العقدة ...

---

(١) المرجع السابق . ص : ١٦٩ .

(٢) المرجع السابق . ص : ١٧٣ - ١٧٤ .

(٣) المرجع السابق . ص : ١٧٨ - ١٧٩ .

سنة ست عشرة وثلاثمائة وألف ، المسماة (جمعية أم القرى) ، النتائج الآتية :

١ - المسلمون في حالة فتور مستحكم عام.

٢ - يجب تدارك هذا الفتور سريعاً ، وإلا فتنحل عصبيتهم كلياً .

٣ - سبب الفتور تهاون الحكام ، ثم العلماء ، ثم الأمراء .

٤ - جرثومة الداء الجهل المطلق .

٥ - أضر فروع الجهل : الجهل في الدين .

٦ - الدواء هو : أولا تنوير الأفكار بالتعليم ، ثانياً إيجاد شوق للترقى في رءوس الناشئة .

٧ - وسيلة المداواة عقد الجمعيات التعليمية القانونية .

٨ - المكلفون بالتدبير هم حكماء ونجباء الأمة من السراة والعلماء .

٩ - الكفاءة لإزالة الفتور بالتدريج موجودة فى العرب خاصة .

١٠ - يلزم تشكيل جمعية ذات مكانة ونفوذ فى دائرة القانون الآتى البيان باسم (جمعية تعليم الموحدين) (١) .

ثم عرض تشكيل الجمعية من مائة عضو ، منهم عشرة عاملون وعشرة مستشارون ، وثمانون فخريون ، ويرتبط بالجمعية أعضاء محتسبون لا يتعين عددهم . وشرح مبانيها وماليتها ووظائفها وسياستها ومظهرها وقوتها .

* * *

ومات الكواكبي فجأة فى عام ١٩٠٢ بالقاهرة ودفن بها ، مات الرجل الذى ثار على العثمانيين وحكامهم ، ووجه أنظار المسلمين إلى دينهم وضرورة إبعاده عن السياسة . وضع النقط فوق الحروف الكشف الاستبداد وأساليبه : دور التربية والتعليم فى التخلص من الاستبداد . وكانت صيحته فى إصلاح الدين وتوحيد كلمة العرب لا تقل فى قوتها عن دعوة الشيخ محمد عبده .

---

(١) المرجع السابق ص : ١٩١ - ١٩٢ .

محمد عبده

الأزهر ... المركز الذى يفد إليه ألوف من المسلمين من أطراف الدنيا ... حياة المجاورين تعسة قذرة ... كتب قديمة بالية لا تجد لها مكاناً فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر إلا تحت عمائم علماء الأزهر الذين التفوا بأثواب الجمود والتخلف والرجعية والتيبس الفكرى ...

وكان الدين شعارهم الذى يحتمون به وهم معاول هدم الدين الحنيف . الأزهر ، الجامعة الإسلامية الكبرى فصلت نفسها عن الدنيا متقوقعة فى ركن ضيق من التفكير القاصر البالى . وقد أرضى هذا حكام مصر والسلطات الإنجليزية .

وتيارات سياسية تموج وتحاول أن تحرر مصر من المستعمرين ، ولكن كانت للشيخ فلسفة سيرت أعماله وأقواله ، فوقف مدافعاً عن الإصلاح الاجتماعى كأساس للتقدم . وأغضب السياسيين ، ونقم عليه الخديو توفيق ، وحاربه علماء الأزهر ... وامتلأت الصحف والمجلات المعارضة له والمأجورة برسوم ساخرة منه محطة لقدره . وصمد الشيخ حتى عندما ألبسوه قبعة وأوقفوه وسط حسناوات فى صورة .

ومع ذلك فقد كون الشيخ مدرسة للتفكير الفلسفى والإصلاح الاجتماعى والسياسى ... وفى الصفحات القادمة سأتعرض فى غير تعمق لوجهة نظر واحد من دعامات الدعوة للإصلاح فى أواخر القرن التاسع عشر . دعوة تتخطى حدود مصر إلى العالم العربى والإسلامى ، دعوة مؤمنة بأن للدين رسالة أسمى مما ظنها مشايخ الأزهر . قال محمد عبده « ما رأيت بلداً جعل فيها الدين دكاناً مثل هذا البلد » .

ولد محمد عبده عام ١٨٤٩ بحصة شبشير من قرى إقليم الغربية . ولكنه نشأ بقرية محلة نصر من قرى شبراخيت بإقليم البحيرة (١) ، وقد علمه أبوه فى الكتاب ، ثم أرسله إلى الجامع الأحمدى فى طنطا . وقاسى الأمرين من جفاف

(١) عباس محمود العقاد : محمد عبده ، ص : ٦٩ .

المادة التى كان يدرسها ومن شكلية وسطحية التعليم . وعول على ترك التعليم والاتجاه إلى الزراعة ، وعارضه أبوه ، فهرب إلى بلدة فيها بعض أقاربه . وشاء القدر أن يلتقى بشيخ صوفى هو الشيخ درويش خضر خال أبيه ... « فينقلب محمد عبده كأنه شخص آخر حتى كأن عصا سحرية مسته ، وهنا يتجلى فعل المصادفات فى حياة العظماء ، فلولا هرب محمد عبده إلى هذه البلدة وملاقاته لهذا الشيخ ، لكان محمد عبده المشهور هو محمد عبده المغمور الذى لا يعرفه أحد إلا بلده ، ولكان شأنه شأن أى فلاح فى أى بلدة لا يسجل اسمه إلا فى دفتر المواليد ودفتر الوفيات » (١).

وعن الشيخ درويش بدأ محمد عبده يفهم النحو ، ولم يستطع فهمه قبل ذلك . وعن الشيخ تلقى درساً آخر فى « القيم » وعرف وآمن أن الإنسان بعمله الصالح وأن اسم الإسلام لا يصح أن يكون مخبأ ترتكب فيه الجرائم ، فالإسلام عقيدة وعمل لا ألفاظ سيالة تنتهى بمجرد النطق ، وأن المسلمين محاسبون على أعمالهم كغيرهم ، وأن أكثر من يسمون مسلمين لا يصح أن يدخلوا فى عداد المسلمين ، وأن التعاليم الفاسدة ليست من الإسلام فى شىء ، وأن أساس الإسلام وأساس العقيدة الصحيحة هو القرآن وحده ، وأن خير عبادة هى تفهم معانيه .

وعاد محمد عبده إلى الجامع الأحمدى بعد أن أقنعه الشيخ درويش بأن العلم سهل ميسر ، وكان محمد عبده يريد من أعماقه الصفاء الروحى والتعلم ، سبعة أيام أمضاها مع الشيخ درويش غيرته تماماً ، فتقدم فى دراسته . والتحق بالجامع الأزهر . ورأى وعاش بين الطلبة ، واحتك عن كثب بالعلماء والمتفقهين فى الدين :

الأزهر

ودخل الأزهر ... « إذا دخل الداخل إلى صحن الأزهر وجد فيه بقايا الكراث والفجل وقشور البصل وفضلات الخبز العفنة وجلود الفسيخ وقمامات

(١) أحمد أمين (المرجع الأسبق) ، ص : ٢٧٣ — ٢٨٤ .

الكنس من مواضع النوم أكواماً . وإلى جوانبها ما يراق من مياه الشرب المأخوذة من الصهاريج ، وما تحمله النعال من وحل الطريق بحيث يتأبط المجاور مداسه بلا نفض ولا تنظيف . إذا وصل زائر إلى غرف السكنى فى الأروقة وجد هذا يغسل ثيابه ، وبهريق الماء بين يديه ، فيمنعه الكسل أن يمضى بها إلى البالوعات . وذاك يطبخ والدخان يسود وجه الحائط داخل المسكن . وذاك يغسل آنية ويريق ماءها المخلوط بالدهن والزيوت . وقد يحملهم الكسل على ترك غرف النوم الأسبوع والأسبوعين بلا كنس فيتراكم فيها التراب مع بقايا المأكولات .. كان المجاورون ينامون مزدحمين رأس الواحد عند رجل أخيه ومعهم فيها على ضيقها متاعهم وخبزهم وثيابهم وخزائن كتبهم وأدوات الطبخ والوقود .. كان من أكثر الأمراض إنتشاراً بين المجاورين الجرب والرمد . وأهم ما كانوا يستعملونه لعلاج الجرب هو كبريت العامود . ولا تسل عن الدرس إذا كان بين طلبته جربان قد طلى جلده بالكبريت و القطران . فقد يختلط هذا بسواه ويزدحمون ، وياالله إذا كان الفصل فصل قيظ ، فهناك تنتشر تلك الروائح الكريهة ، وتسرى العدوى إلى معظم المجاورين ... وكان يخفف من آلام الجرب على الطلاب ، أن مشايخهم كانوا يقولون لهم « إن الجرب علامة الفتوح ، وأن الذى لا يلحقه الجرب من المجاورين يعد منسم مترفاً ، ولا يؤمل فيه النجاح (١) » .

وأنفق محمد عبده فى الأزهر زهاء ثلاث سنين دون أن يجنى فائدة تذكر من الدروس التى كان يجلس للاستماع إليها . وكان مرجع ذلك إلى طريقة الدروس السائدة ، طريقة جامدة عقيمة تفرض على طلاب العلم مختصرات لا تقوم إلا بشروح وحواشى وتقارير ، فالمتن له شرح ، وللشرح حاشية ، وللحاشية تقرير ... ثم تزدحم ذاكرة الطلبة بحشد مشوش من المعلومات النحوية المتشابكة والتدقيقات اللفظية التى تزهق الفكر وتعوقه عن النمو (٢) .

---

(١) محمد صبيح : محمد عبده ، ص : ٦٥ — ٦٦ .

(٢) عثمان أمين : رائد الفكر المصرى ، ص : ٢٠ .

ولم يسترح محمد عبده لما يدرس فى الأزهر ، فكان التعليم فيه يقوم على الفلسفة اللفظية ، ويعلم طالبه الدقة فى الفهم والقدرة على الجدل . وهذه محمدة ولكن مع الأسف لا تستخدم هذه الدقة ولا الجدل إلا فى الألفاظ وتجعل صاحبها غارقاً فى الاحتمالات مما يراه من الحواشى والشروح من التأويلات ، فكل شىء يجوز حتى دخول الجمل فى البندقة – على حد تعبير الشيخ محمد عبده نفسه – يتم الطالب الدراسة فيه فيخرج فاهماً لبضعة كتب ، أما الدنيا وشئونها فانه يجهلها كل الجهل ، فلا جغرافية ولا تاريخ ولا طبيعة ولا كيمياء ولا رياضة ، فكل هذه علوم أهل الدنيا ، وما للآخرة والدنيا .. ومع هذا فالنزاع على الجراية كثير وعلى الوظائف الصغيرة أكثر ، كل شىء خارج عن المألوف كفر أو حرام أو مكروه ، فتحويل (الميضأة) القذرة إلى حنفيات حرام ، وذهاب للبركة !!! وقراءة كتب فى الجغرافية أو الطبيعة أو الفلسفة حرام ، ولبس (الجزمة) بدعة (١).

وكره محمد عبده كتاباً ، فطبخ به عدساً ... وتطلعت نفسه إلى علوم جديدة . وقد ألمت به أزمة نفسية ، فمارس ضروب الزهد والرياضة وحاول إعتزال الناس ، ولكن الشيخ درويش أنقذه من هذه الأزمة الصوفية . ثم التقى محمد عبده بجمال الدين الأفغانى ، فوجد فيه ما كان يبحث عنه ، ووجد الأستاذ فى تلميذه مساراً لتيار آرائه . وكان جمال الدين شخصية فذة جريئة جذبت إليها جماعات الشبان المتحمسين فى استنبول . وفى القاهرة اتصل به محمد عبده ، وسعد زغلول ، وإبراهيم اللقانى ، وإبراهيم الهلباوى ، ومحمود سامى البارودى ، وإبراهيم المويلحى وأديب إسحق وغيرهم .

عرف عن جمال الدين دعوته إلى (الجامعة الإسلامية) التى ترمى إلى إتحاد جميع الشعوب التى تعيش فى كنف الإسلام ، وكان يقول إن الدول الغربية تنتحل الأعذار فى اعتدائها على البلاد الإسلامية وإذلالها قائلة إن الممالك

---

(١) أحمد أمين (المرجع السابق) : ص : ٧٩ .

الإسلامية هذه : « إنما هى من الانحطاط والهوان بحيث لا تستطيع أن تكون قوامة على شئون نفسها بنفسها » (١).

وتفتحت عينا محمد عبده على آفاق واسعة بعد أن زالت الحجب التى أسدلتها دراسته فى الأزهر ، وتحول من تصوف خيالى إلى تصوف فلسفى عملى ورغبة صادقة فى العمل للأمة ، وشوقاً إلى الإصلاح الدينى والخلقى والاجتماعى واقترب قطبا الإصلاح : الأفغانى ومحمد عبده ، أمامهما هدف واحد وأمل واحد ، يترفعان عن الناس فى غير كبر ، ويستصغرانهم فى عطف من غير احتقار ... يقول محمد عبده » : إن أبى وهبنى حياة يشاركنى فيها أخواى (على ومحروس) ، والسيد جمال الدين وهبنى حياة أشارك فيها محمداً وإبراهيم وموسى وعيسى ، والأولياء والقديسين » .

وبعد أن تخرج محمد عبده فى الأزهر بشهادة العالمية عام ١٨٧٧ ، عين مدرساً فى دار العلوم ، وخرج عن المألوف فدرس مقدمة ابن خلدون . وألف كتاباً فى « علم الاجتماع والعمران » ، وقد فقد الكتاب . وكان قد بدأ يكتب فى جريدة الأهرام منذ أول سنة ظهورها عام ١٨٧٦ ، وزاد اتصاله بالصحافة بعد أن نال العالمية ، وبعد أن نزل الخديو إسماعيل ، وتولى توفيق . ونفى السيد جمال الدين ، وتولى رياض باشا رياسة النظار . وأمر رياض الشيخ محمد عبده باصلاح « الوقائع المصرية » ورياسة إدارة المطبوعات . وكان الشيخ مؤيداً لرياض باشا فى سياسته التى رامت الإصلاح التدريجى :

كفاحه

وكانت له الفرصة السانحة للنقد الاجتماعى عن طريق الصحافة ، فكتب مهاجماً العادات والتقاليد ، والاتجاهات غير السليمة فى الدين ، ولكنه كان بعيداً عن السياسة فكان الشيخ معنياً بأمر التربية والتعليم ويلح فى إصلاحها ويحطم العادات البالية ويدعو إلى احترام القوانين . كان يؤمن بأن التعليم قادر على خلق طبقة واعية مستنيرة تستطيع أن تحقق الحكم النيابى الصحيح . وكان

---

(١) عثمان أمين (المرجع الأسبق) ، ص : ٢٣ .

يؤمن أنه — فى وقته — لا جدوى من النظام النيابى طالما الشعب جاهل متخلف وأن الحرية الشخصية والاجتماعية ضارتان ما لم تدعما بالتربية حتى لا يسقط الناس فى الخمر والقمار وهتك الحرمات والمجاهرة بالإلحاد ، وكان يقول : « إنما ينهض بالشرق مستبد عادل » رداً على من يرى أنه إنما ينهض بالشرق حكم نيابى شامل . وكان الشيخ الأمام يرى أن هذا المستبد العادل قادر أن يفعل فى خمسة عشر عاماً الأعاجيب ، وينقل الأمة خطوة واسعة إلى الأمام .

وقد عارض الشيخ رأى أحد تلاميذ السيد جمال الدين ، هو شاب سورى اسمه أديب إسحق كان على درجة عالية من الثقافة والذكاء ، وكان يؤمن بأن الحكم النيابى هو الأمل الوحيد فى الإصلاح ، فان كان الناس لم يتعودوه فليتعودوه ، وأنه لا بأس من مضى قليل من الوقت حتى يألفه الناس ويسيروا عليه . وكان لأديب إسحق جريدتان « مصر » و « التجارة » . وكما أيد محمد عبده رياض باشا ، كان أديب يؤيد شريف باشا ، معتقداً أنه تقدمى ، ورياض رجعى . وقد أغلق رياض جريدتى أديب إسحق . وعندما ألف شريف مجلس النواب عينه سكرتيراً فيه ، ولكن الموت عاجله وهو فى ريعان شبابه ، فى التاسعة والعشرين يتفجر ذكاء وعبقرية وحماساً .

وقامت الثورة العرابية ، وقبض على الشيخ بتهمة اشتراكه فيها ، وسجن ثلاثة أشهر عجاف قاسية . ثم حكم عليه بالنفى ثلاث سنوات ، فرحل إلى بيروت عام ١٨٨٣ والاحتلال البريطانى فى مصر .

ثم دعاه أستاذه جمال الدين ليوافيه فى باريس ، وهناك أنشأ مجلة « العروة الوثقى » ، ويلاحظ أن مقالاته فى « العروة الوثقى » اتسمت بدفاعه لا عن مصر المحتلة فقط ، بل عن العالم الإسلامى كله ، ملهباً الشعور بالعزة عن طريق العقيدة الدينية السليمة . وزار لندن ، مدافعاً عن استقلال مصر ، ولم يجد آذاناً تصغى ، وعاد إلى باريس ، واحتجبت « العروة الوثقى » عن الظهور ولم يزد عمرها عن ثمانية أشهر .

ثم عاد إلى بيروت ، بعيداً عن غليان وثورة السيد جمال الدين ، فترك

السياسة، متخذاً أسلوب طبيعته فى الإصلاح العقلى والدينى والاجتماعى ، بالتأليف والتدريس وتفسير القرآن . ووضع لائحة فى إصلاح التعليم الدينى فى مدارس المملكة العثمانية ، كما رفع لائحة أخرى إلى والى بيروت لإصلاح الأحوال فى سورية .

وفى مصر توسل له الكثيرون عند كرومر والخديو توفيق ، منهم الأميرة نازلى التى أعجبت بكتاباته ، وكانت مهتمة بالسياسة . وعفى عنه ، وعاد من المنفى بعد أن اغترب ست سنوات لأن الخديو كان غاضباً عليه .

وعاد إلى مصر ... الخديو مسالم الإنجليز ، والسلطة كلها بأيديهم حتى فى الأزهر . ولم يجد سنداً يحميه فى دعوته الإصلاحية . واضطر أن يسالم الإنجليز آملا أن استنارة الشعب وفهمه لحقوقه وواجباته سيرغمان الإنجليز على الجلاء . وكانت وسيلته إلى ذلك إصلاح التعليم . بل هو ينقد أستاذه جمال الدين لاهتمامه الكلى بالسياسة دون الإصلاح الداخلى، وينقد الأميرة نازلى انصرافها إلى المجهود السياسى وعدم تأسيسها جمعية للنهضة النسوية مثلا .

ووقف محمد عبده يتزعم الرأى بأن الإصلاح الداخلى الحقيقى هو وسيلة الجلاء ، ضد مصطفى كامل الذى يتزعم الرأى بأنه لا أمل فى الإصلاح الحقيقى إلا بزوال الاحتلال أولا .

وتقلب محمد عبده فى وظائف غير التى كان يريدها ، فقد أراد نظارة دار العلوم أو يعمل أستاذاً بها ، فاذا به يعين قاضياً أهلياً ثم مستشاراً فى محكمة الاستئناف . وفى عام ١٨٩٢ مات توفيق ، وتولى بعده الخديو عباس . وتقرب منه الشيخ فقد عرف عنه الحماس لمناهضة الاحتلال معضداً من بقايا رجال الثورة العرابية وتركيا وفرنسا ، وحاول الشيخ إصلاح الأزهر ....

إصلاح الأزهر

أراد الإمام الشيخ أن يكون الأزهر جامعة بالمعنى الصحيح ، يتلقى فيها الطلاب الثقافة الصحيحة التى تعدهم لأن يكونوا رجالا عاملين . فيكون منهم لمصر والإسلام قضاة ذوو نزاهة وأساتذة باحثون ، وعلماء متخصصون ومرشدون مخلصون ، يعملون على بث الآراء الدينية السليمة . والمعانى

الأخلاقية الرفيعة ، ومكافحة الخرافات والقضاء على البدع والأباطيل(١) ؛ فكلف الخديو الشيخ بوضع مشروع للإصلاح . وشكل الشيخ مجلس إدارة من كبار علماء المذاهب فى الأزهر ونلخص آراءه فى الإصلاح فى :

١ - تحديد مدة الدراسة فى الأزهر : فكان المجاورون يمضون الأعوام الطويلة فى الأزهر دون رقابة أو اهتمام من أولى الأمر . وقد حدد القانون (الذى اقترحه مجلس الإدارة الجديد) بدء السنة الدراسية ونهايتها ، وأيام العطلات والمسامحات ؛

٢ - نظام التدريس والامتحان : اقترح أن تعقد للطلبة امتحانات سنوية وكان هذا نظاماً جديداً ، فلم يزد عدد الممتحنين كل عام عن ستة ، وهؤلاء يتقدمون للامتحان بالوساطات والشفاعات والرجوات وإلحاح الملحين ، واقترح المشروع كذلك مكافأة الطلبة المتفوقين من بين الممتحنين ، بغرض بث روح التسابق فيهم وترغيبهم فى التحصيل .

٣ - الكتب : تلغى بعض الكتب العقيمة كالشروح والحواشى والتقارير التى كان من شأنها أن تشوش على الطلاب موضوعات العلوم التى يدرسونها ، وتستبدل بهذه الكتب أخرى أنفع وأقرب إلى مدارك الطلاب ؛

٤ - المواد الدراسية : تقسم العلوم إلى : علوم مقاصد وتطول مدة الدراسة فيها ، كالتوحيد والتفسير والحديث والفقه وأصول والأخلاق ؛ وعلوم وسائل كالمنطق والنحو والبلاغة ومصطلح الحديث والحساب والجبر وهذه العلوم بقسميها يمتحن فيها طلاب شهادة العالمية .

٥ - مواد جديدة : يقرر إدخال دروس ومحاضرات جديدة فى علوم التاريخ والتاريخ الطبيعى والرياضيات والجغرافية والفلسفة والاجتماع وغيرها ؛

٦ - الرعاية الصحية : توفير الشروط الصحية ، وتعيين طبيب ، وبناء مستشفى لطلبة العلم الفقراء .

ولكن حدث أن وقف الشيخ فى مسألة استبدال أرض للأوقاف فى الجيزة

---

(١) عثمان أمين (المرجع الأسبق) ، ص : ١٨٣ - ١٨٧ .

ضد الخديو الذى أراد مصلحة مالية فيها ، وقيل إنه تضايق من الشيخ فألقى بالأحجار أمام المشروع ، كما أن مشايخ كثيرين من الأزهر وقفوا ضده) ، فقد تولى الشيخ سليم البشرى مشيخة الأزهر فى يوليه ١٨٩٩ ، وكان محافظاً مناوئاً لكل فكرة جديدة ، فعطل أعمال مجلس الإدارة ، وعدل عن عقد الامتحانات السنوية . ثم تولى الشيخ على الببلاوى مشيخة الأزهر فى مارس عام ١٩٠٣ ، وكان على وفاق مع الشيخ محمد عبده ، وعاد تيار الإصلاح و انتظمت الدراسة . غير أن إشاعة سرت أن الخديو لام الببلاوى لأنه يعمل فى الأزهر كما يريده المفتى الشيخ محمد عبده .

وتكون فى الأزهر حزب معارض قوى يتزعمه الشيخ محمد الرفاعى ، وفى عضويته شيخ رواق الصعايدة الشيخ المنصورى ، وهاجم الحزب الأستاذ الإمام لأنه أصدر فتوى تجيز للمسلم طعام أهل الكتاب ولبس (البرنيطة) إذا إقتضته ظروف الحياة أن يعيش بينهم . وأخذ الحزب يشيع أن مفتى الإسلام يعمل على التأليف بين المسلمين والمسيحيين ... وأشيع أن الخديو أراد عزل المفتى محمد عبده فعارضه كرومر .

وكثر الهجوم عليه فاستقال من مجلس إدارة الأزهر ... بعد أن يئس من الإصلاح ، ولكنه ترك بذوراً لم تستطع القوى الرجعية أن تنتزعها .. هل كان الأستاذ الشيخ الإمام يتصور أو جال بخاطره أن يصل الأزهر إلى ما وصل اليه عام ١٩٧٠ ، وفيه كليات كالطب والهندسة ، والتربية وكليات للبنات .. الخ ؟

أعتقد أن أحلى أمانيه ما كانت تصل فى طموحها إلى ما وصل إليه الأزهر اليوم فى مناهجه وطرائقه وإمكاناته وطلبته وحياتهم وأساتذتهم .. وفوق كل هذا رسالته وفلسفته .

* * *

جاء رفاعة الطهطاوى بزاد جديد واتجاهات حديثة من الغرب قاصداً الإصلاح ، واندفع على مبارك فى حماس أشعلته خبرة قاسية إلى إصلاح التعليم كركيزة للنهوض بوطنه . وجاء الشيخ محمد عبده ليقول إن هذا النهوض

مستحيل الحدوث ما لم يعاد النظر فى مفاهيمنا عن الدين حتى نعود به من طريقه السائر فيه إلى حيث يجب أن يسير هادياً بالحق والحرية والعدل والخير والجمال .

وقف الشيخ أمام كنيسة موريالى القديمة فى صقلية معجباً بجمالها وقدمها ، ويقول : « إن العرب ، رحمهم الله ، لم يمسوا هذه الكنيسة بسوء مع عظمة سطوتهم ، وامتداد ملكهم فى صقلية » ، ثم يتساءل عن العرب :..أين هم ؟ ويجيب « يمكن أن يقول قائل : إنهم فى جزيرة العرب ، أو فى الشام أو فى العراق ، أو فى مصر ، أو فى تونس والجزائر : أو فى المغرب الأقصى ... ألم يكفك كل هذا العدد فى أكثر من ألف بلد ، حتى تقول أين هم ؟ ولكن أقول له : إنما يكون القوم أولئك القوم ، إذا بقيت لهم أخلاقهم وحياة أرواحهم ، فان كان لم تبق سوى أشباح تشبه أشباحهم ، فليسوا منهم ، ولى الحق أن أقول عن العرب أين هم ؟ » .

« أما قومى فأبعدهم عنى ، أشد قرباً منى ، وما أبعد الإنصاف منهم ... يظنون بى الظنون ، بل يتربصون بى ريب المنون ، تسرعاً منهم فى الأحكام ، وذهاباً مع الأوهام ، وولعاً بكثرة الكلام ، وتلذذاً بلوك الملام : أقول فلا يسمعون وأدعو فلا يستجيبون ، وأعمل فلا يهتدون ، وأريهم مصالحهم فلا يبصرون ، وأضع أيديهم عليها فلا يحسون ، بل يفرون إلى حيث يهلكون ، شأنهم الصياح والعويل ، والصخب والتهويل ، حتى إذا جاء حين العمل صدق فيهم قول القائل فى مثلهم :

لكن قومى وإن كانوا ذوى عدد ليسوا من الشر فى شيء وإن هانا

وأقول : ولا من الخير .. وإنما مثلى فيهم مثل أخ جهله إخوته ، أو أب عقته ذريته أو ابن لم يحن عليه أبواه وعمومته مع حاجة الجميع إليه وقيام عمدهم عليه ، يهدمون منافعهم بإيذائه ولو شاءوا لاستبقوها باستبقائه ، يسعى ويدأب ليطعم من يلهو ويلعب ... على أنى أحمد الله على الصبر وسعة الصدر إذا ضاق الأمر ، وقوة العزم : وثبات الحلم . وإن كنت فى خوف من حلول

الأجل قبل بلوغ الأمل خصوصاً عندما أرى أن العمل فى أرض ميتة لو ذابت عليها السماء مطراً لما أنبتت زرعاً ولا أطلعت شجراً . أفزع لذكرى هذا وأجزع ، ويكاد قلبى ينقطع » .

أب رءوم يحنو على أولاده ، وأولاده يتسابقون فى النكاية به والسخرية منه وتلفيق التهم له . وهو صابر جامد حليم ، يحاول بالحب والإيمان أن يحيى الأرض الميتة . واتهموه أنه متعاون مع كرومر الإنجليزى تارة ، ومع الخديو تارة أخرى ، وأنه رجعى ، زنديق ملحد كافر خارج على الدين ، صاحب البدع التى اهتزت لها عمائم مشايخ الأزهر ... هو المارق الفاسد المفسد الملعون فى الأرض والسماء .

وما كان يريد إلا خير مصر والعرب والمسلمين فى غير تعصب دينى نهى عنه الدين الحنيف . كان يريد من الإسلام سماحته التى عرف بها فى قرنيه الأول والثانى قبل أن تغزوه الخزعبلات والتعصبات العمياء والعادات الملسوسة عليه . رفع القرآن ووجد فيه أعدل حكم ، لكن المشايخ المناوئين له فسروا شروحه تفسيرات منحرفة .

وتحدى الأستاذ الإمام القوة فهاجم أسطورة محمد على فى مقال طويل قائلا : إنه يرفع الأسافل ويعليهم فى البلاد والقرى حتى انحط الكرام وساد اللئام ... وتمتع الأجنبى بحقوق الوطن التى حرم منها ، وعاش الوطنى غريباً فى داره ، فاجتمع على سكان البلاد الرسمية ذلان : ذل ضربته الحكومة الاستبدادية وذل سامهم الأجنبى إياه ... ثم يتساءل هل فكر محمد على فى بناء التربية على قاعدة الدين أو الأدب ؟ وهل خطر فى باله أن يجعل للأهالى رأياً فى الحكومة فى عاصمة البلاد أو أمهات الأقاليم ؟ هل توجهت نفسه لوضع حكومة قانونية منظمة يقام بها الشرع ويستقر العدل ؟

طالب الأستاذ الإمام فى جرأة بالإصلاح ، وضيع مشايخ الأزهر أجيالا فى مناقشة لفظة أو تخريج ما أو تفسير كلمة ما .. محاولات ومناقشات ليس

وراءها نفع ولا فائدة . وحاول الشيخ الإمام أن ينبهم إلى ما هم فيه من غفلة . ولكن تيارات الرجعية والجمود والتيبس كانت أقوى منه .

ومع ذلك فقد كون الشيخ محمد عبده مدرسة فكرية ظلت تعمل ، ونجنى اليوم ثمارها .

وفى ١١ يوليو سنة ١٩٠٤ أسلم الشيخ روحه، ولكن يظل يعمل بأفكاره؛

الفصل الخامس عشر

جون ديوى (١٨٥٩ – ١٩٥٢)

ارتبط اسم جون ديوى بالمدرسة التى جعلت الطفل مركزها ، وليس جون ديوى هو مبتدع هذا الاتجاه Childcentered وإنما سبقه إليه عديد من المربين أضاف كل منهم حجراً فى بنائه ، كما أن بعض معاصرى ديوى أسهموا بنصيبهم فى تدعيم الحركة . ولكن ديوى استطاع بسحر لمسته الفلسفية أن يخلق من هذه الأفكار وتلك نسيجاً متكاملا أضفى عليه معنى جديداً بنظرته هو وفلسفته ، ثم أخذ كل هذا ونزل إلى ميدان التطبيق العملى .

ولكى نضع النقط على الحروف : فان الحركة التى تتخذ الطفل مركزاً للعملية التربوية . بدأت مع روسو الثائر ضد الشكلية المجردة ، ثم تناولها بستالوتزى ومن بعده فروبل ، وطورها ديوى(١) . ويقول ديوى إن هناك تشابهاً واضحاً بين آرائه وآراء فروبل . كما أنه تأثر فى أفكاره عن النمو كهدف التربية بآراء داروين فى أصل الأنواع . واستمد من دراسته لكتاب علم الفسيولوجيا لتوماس هكسلى صورة قوية عن وحدة الكائن الحى . كما أن دراسات وليم جيمس النفسية كشفت لديوى عن الصفة النشطة للخبرة . كما أن مباحث علماء النفس المعمليين ممتزجة مع بصيرته الفلسفية كونت مدركه الثالث عن الطبيعة المتكاملة للاستجابات البشرية . وأخذ عن ستانلى هول الاتجاه الحديث فى علم النفس التجريبى . وكان هناك تأثير من نوع آخر ، فقد درس مذهب هربارت وهاجمه .

قام ديوى بالتدريس فى جامعتى ميتشجان ومينسوتا ، ثم جامعة شيكاغو عام ١٨٩٤ ، وبعد عامين أسس مع زوجته المدرسة المعملية أو التجريبية

---

(١) Knode, J.C. ; Foundatiods of an American Philosophy of Educatiod, p. 256 .

الملحقة بالجامعة ليطبق فيها آراءه التربوية . وأنشئت خمسون مدرسة على غرارها فى أنحاء أمريكا التى اكتسحتها النهضة الصناعية وما جرته معها من تغييرات اجتماعية وتطور فى قيم الناس . ومع زيادة الاهتمام فى هذه المدارس بتعلم الصناعات ، إلا أن اهتماماً كان أكثر وضوحاً نحو محاولات تدريب التلاميذ على التكيف الاجتماعى فى مجتمعهم المتطور . ولأول مرة يستخدم ديوى المقاعد المتحركة ، وفى رأيه أنه لكى تكون المدرسة ناجحة فيما تقوم به من تدريب فعليها أن تنظم على أنها شكل صادق من أشكال الحياة الاجتماعية النشطة ، ولا يجب أن تكون مجرد مكان يتلقى فيه الأطفال بعض المعلومات ، بل يتصل نشاطها بالمناشط الموجودة فى المجتمع الخارجى (١) .

بل أن ديوى يرى أن المعرفة الجديرة باسمها ، والتدريب الذى له قيمة يتطلبان اشتراك الطفل فى مختلف المناشط الاجتماعية اشتراكاً فعالا منتجاً . وهنا يعطى ديوى رأيه الذى طالما ردده وهو أن المدرسة ليست إعداداً للحياة ولكنها الحياة ذاتها . ويطلع ديوى على العالم بكتابه « كيف نفكر » ليقول بأن نتعلم بالعمل . ولم تكن مدرسة ديوى من هذا الصنف الذى يجلس فيه الأطفال ويستمعون منصتين ثم يحفظون ويرددون ما حفظوه .

وتولى ديوى عمادة (مدرسة) التربية فى جامعة شيكاغو عام ١٩٠٢ ، وفى نفس السنة ظهر كتابه « الطفل والمنهج » ، وفيه يعلو صياحه ضد الطريقة التى تقدم بها المعلومات للأطفال ومضمونها ، فهو يرفض تقسيم عالم الطفل لأجزاء لا ربط بينها ... فالطفل والمنهج طرفان لعملية واحدة .

ثم ترك ديوى شيكاغو إلى نيويورك عام ١٩٠٤ حيث عين أستاذاً للفلسفة فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا حتى أحيل إلى المعاش عام ١٩٣٠ ، وكانت حياته تعج بالنشاط والحركة ، وتعدى تأثيره أمريكا للعالم ، فترجمت كتبه للغات كثيرة واستشارته الحكومة الروسية عقب ثورتها ليضع نظامها التعليمى على أسس تقدمية ، وزار محاضراً فى اليابان والصين وتركيا والمكسيك . ومن

---

(١) Dewey : DImocracy and Education, d. 416 .

بعض كتبه : علم النفس — عقيدتى التربوية — علم النفس والمنهج الفلسفى — المدرسة والمجتمع — الطفل والمنهج — الأخلاق — كيف نفكر — مدارس الغد — الديموقراطية والتربية — تجديد فى الفلسفة — الطبيعة البشرية والسلوك — الفن كخبرة — الخبرة والتربية — التربية فى العصر الحاضر .. وغيرها وغيرها(١)، (٢).

وينظر ديوى إلى المدرسة ووظيفتها الجديدة فى المجتمع الصناعى ، فهو يرى أن الثورة الصناعية قد حطمت الروابط الأسرية ، وكذلك الروابط الاجتماعية . وأصبح الطفل لا يعرف كيف يتم إعداد ما يحتاجه من طعام وكساء ومأوى . ووجد ديوى أن من وظيفة المدرسة أن تتخلى عن جانبها الكتابى وأن تقدم للطفل خبرات حيوية واقعية . وهو بذلك يحل مدرسة النشاط محل الاستماع ، وفى مدرسة النشاط يكتسب الأطفال الأخلاق والمهارات عن طريق الحياة والعمل فى مواقف فعلية .

والمدرسة ، فى رأيه من نتاج مجتمع ؛ وعلى الطفل أن يمر فى خبرات فعلية مرتبطة باحتياجات ومشاكل الحياة الاجتماعية . ولن تكون المدرسة جزءاً من الحياة الاجتماعية ولكنها هى الحياة الاجتماعية . ولذلك فيجب أن يشتمل المنهج المدرسى على كل مناشط ومشاكل المجتمع الاقتصادية والإجتماعية والسياسية ، بل يجب أن يشترك الأطفال فى الصراعات الاجتماعية والخلقية الموجودة فى مجتمعهم حيث أنهم يعيشون وسيعيشون فى هذا المجتمع . ولعل الهدف الأساسى للمدرسة هو تدريب تلاميذها على الحياة المشتركة التعاونية . ويتم هذا بما تقدمه المدرسة من أنشطة مختلفة ؛ وبما تعمله المدرسة على توجيه نزعات الطفل للإصلاح الاجتماعى خارجها . وسوف يكون التلاميذ ، باحتكاكهم المباشر بمجتمعهم . فكرتهم عن النظام الاجتماعى .

---

(١) ترجمت بعض كتب ديوى إلى العربية مثل : الديموقراطية والتربية — الخبرة والتربية الطبيعة البشرية والسلوك — تجديد فى الفلسفة . . .

(٢) أنظر عرض الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى لحياة وفلسفة جون ديوى فى كتابة : جون ديوى .

وانتشرت آراء ديوى بين الأمريكيين وعبرت المحيطات إلى دول كثيرة ، وكان لها تأثير مباشر على طرق المشروع ودالتن وويندكا ، فقد أدخل عليها الكثير من الإصلاحات . فنجد مثلا أن طريقة المشروع أصبحت تقوم على رأى ديوى القائل إن العمل الكامل ينتج عن حاجة الفرد ، وحل لمشكلة تنبع من هذه الحاجة . وكان كلباتريك داعية لهذا التعديل فى الطريقة ، طريقة المشروع القائم على مشكلة وفيها تتمثل محاولة ربط الغرض بالتعلم ، ويفكر الأطفال بدلا من حفظ معلومات واستظهارها ، فهناك مشكلة تثير الاهتمام والتفكير . وقد اعتمد ديوى فى رأيه هنا على فهمه النفسى عن العقل والتفكير مشاركاً فى هذا الفهم ثورنديك . وكان هذا المفهوم عن عمل العقل مخالفاً لما نادت به الهربارتية ، وتبلورت فى خطوات الدروس الخمسة الشكلية .

ورأى كلباتريك وتلامذة ديوى أن التفكير الغرضى والعمل الهادف الذى ميز الطريقة الجديدة ، لهما مضامين سياسية . فهذا التفكير مرتبط بالحياة الحرة لمجتمع ديموقراطى . فاذا كانت المدارس مؤكدة للنظام الديموقراطى ، عاملة على خدمة المجتمع ، فمن واجبها أن تدرب التلاميذ على أن تكون لأفعالهم أغراض واضحة ، فان الحياة المثمرة هى تلك التى تسعى إلى تحقيق أهدافها . وهذه الأهداف اجتماعية والمواطن الصالح هو الذى يسلك وفى عقله أغراض اجتماعية .

ويرتبط اسم ديوى ارتباطاً وثيقاً بالبراجمانية (ويكتبها البعض البراجماسية) وحق علينا أن نفرد حيزاً لعرض الفلسفة البراجماتية ، وهى أمريكية ، فقد كان الأمريكى شارل بيرس Peirce أول من قدم كلمة براجماتية فى الفلسفة الحديثة عام ١٨٧٨ ، كما أن الفضل لوليام جيمس James فى التعريف بها والدعوة لها(١) . والطريقة البراجماتية وسيلة لحسم النزعات الميتافيزيقة التى لا تنتهى ، المادة أم الروح ؟ عالم واحد أم عوالم عدة ؟ ... إلخ .

---

(١) وودرنج (ترجمة سعد مرسى أحمد وفكرى حسن ريان) ؛ المرجع الأسبق ، ص : ٦٤ .

وتشتق كلمة براجماتية من الكلمة الإغريقية Pragma وتعنى « العمل » وتحاول الطريقة البراجماتية أن تنظر إلى النتائج العملية الفعلية للعمل . فاذا أردت أن تتبع الطريقة البراجماتية فعليك أن تبحث عن القيمة العملية للإجابة عن السؤال الآتى . ماذا ستجنى من العمل ؟ وبهذا تصبح الطريقة البراجماتية برنامجاً للعمل ، لا حلا للمشاكل .

ولكى يكون تفكيرنا صائباً فى أمر من الأمور فما علينا إلا أن نقدر النتائج العملية المرتقبة ، والإحساسات التى ننتظرها ، والاستجابات التى نعدها ، ومجموع هذه التأثيرات المنتظرة هى التى تكون مفهومنا عن هذا الأمر .

ولا تؤيد البراجماتية نتائج معينة ، لأنها مجرد طريقة : اتجاه فى العمل يتطلع إلى النتائج والحقائق والثمرات . وسوف تدهش عندما ترى الكثير من المشاكل الفلسفية تتساقط هاوية إلى درجة التفاهة فى اللحظة التى تخضع فيها هذه المشاكل للسؤال البسيط عن نتائجها الملموسة المحسوسة .

وقد هاجم كثير من الفلاسفة النظرة البراجماتية قائلين إنها ليست فلسفة ، وإنما هى وسيلة للهروب من الفلسفة . على أن للبراجماتية صدى شعبياً كبيراً ، فقد ظهرت وسط قوم طالما آمنوا بالقيمة المدفوعة النقدية ، أكثر من إيمانهم بالتأمل . فقد خرج المستوطنون فى الأرض الجديدة مقامرين ومغامرين ومتعرضين لأخطار غير متوقعة من هنود حمر وتقلبات الطبيعة وثوراتها . وبخروج المستوطنين وانغماسهم فى حياة جديدة تطلبت أن يعمل كل فرد ويسهم وينتج ويدافع ويبنى ويتعرض للمخاطر ويسهر الليل ويحارب ... مع هذه الحياة تكونت قيم جديدة هزت القيم القديمة التى حملها المهاجرون معهم الإنسان بعمله لا بالطبقة التى ينتمى إليها ، وسقطت العادات والتقاليد أمام حتمية الواقع المتحدى (١) :

---

(١) Kallen, H. in : Selections from the Encyclopaedia of the Social Sciences, p. 307.

وعندما نادى بيرس وجيمس بالآراء البراجماتية إدعى كثير من الأمريكيين أنهم كانوا طوال حياتهم براجماتيين دون أن يعرفوا هذه الحقيقة . وتوج جيمس على عرش الفلسفة الأمريكية . على أن العالم قبل فلسفة ديوى كشكل من أشكال البراجماتية ، واتخذ لها ديوى اسم الأداتية Instrumentalism أو التجريبية Experimentalism ولكن ديوى لم يعبر عن نفسه بنفس الوضوح الذى عبر به وليم جيمس . ومع ذلك فكان ديوى واضحاً فى قوله بان الأفكار أدوات أو آلات يستخدمها الإنسان ليكون علاقة فعالة مع بيئته ، وما الحقائق إلا تقريرات عن هذه العلاقات الفعالة ، وأننا فى تفكيرنا يجب أن نبدأ من احتمالات مؤقتة ، ويجب علينا أن نكرس أنفسنا للبحث عن أمثلة الأدلة واستخدامها ، وإذا أثبتت التجربة بطلان هذه الأدلة فيجب استبعادها . والعقل مجرد آلة نستخدمها فى البحث (١).

وتعتبر الفكرة أو المعتقد فى نظر البراجماتى توقعاً أو تنبأ ؛ ويقول جيمس أن صلاحية التنبؤ تتوقف على النتائج . وهل هى مرضية بالنسبة للشخص الذى ينتظرها . ولكن كلمة (مرضية) تبدو غامضة فى مدلولها . وأغلب الظن أنها تعنى حالة انفعالية يسر لها الفرد .

ومن هذه الفكرة خرج ديوى بإيمانه بأهمية طريقة البحث والاستقصاء . وخير طريقة للبحث هى الطريقة العلمية . ومعنى هذا أن تتحول المدارس إلى مؤسسات يتعلم فيها التلاميذ كيف يقومون باستقصاءاتهم وبحوثهم ، لا أن يقبلوا نتائج أبحاث الغير .

ويتكلم البراجماتيون عن القيم ، وهى أساس الأخلاق : ويقولون إنها لا ترتكز على مطلقات أو حقائق ثابتة ، والقيمة الصالحة هى التى تساعد الفرد على تكوين علاقة فعالة مع العالم ومع زملائه . والقيم فى تغير مستمر ، ولذلك فقيم عهد سابق لن تصلح ليومنا هذا . ويؤدى هذا إلى أن المدرس فى مجتمع متغير لا يجب عليه أن يعلم القيم ، وإنما يجب عليه أن يساعد الطفل على

---

(١) وودونج (المرجع الأسبق) ص : ٦٦

اكتشاف القيم بنفسه . ويلوح أن فكرة البراجماتيين عن القيم كانت رد فعل لاهتمام القرن التاسع عشر البالغ بالعلوم حيث انزوت القيم فى ركن مظلم .

وتأثر ديوى بالبراجماتية ، إلا أنه عارض جيمس الذى كان من أنصار مذهب التعدد والكثرة فى حين كان ديو من أشد المتحمسين للواحدية ، فلم يؤمن قط بثنائية العقل والجسم مثلا ، ولا ثنائية المادة والروح . وكان تأثر ديوى بالبراجماتية ظاهراً فى دعوته للأداتية أو كما عبر عنها بعض تلاميذه باصطلاحت عديدة مثل الوظيفيةFunctionalism، والعملية Operationalism وغيرهما ، وكلها تلقى الأضواء على وصف الحياة بالدينامية والتغير . وفى رأى جمهرة المربين المعاصرين اعتبار فلسفة ديوى اجتماعية لأنها تحاول تفسير النمو البشرى كنتيجة لتعاون الفرد مع مجتمعه مع استبعاد كل المفاهيم الميتافيزيقية ، فان هذه المفاهيم فى رأى ديوى : هروب من الوقع أو أنها من نتاج طبقة تمضى وقتها فى التأمل تاركة غيرها من الطبقات لفلاحة الأرض وتقطيع الصخور والوقوف أمام الأفران(١) . ومع أن ديوى لم يذكر كارل ماركس فى مؤلفاته فان من الواضح أن مفهومه عن الثقافة وأنها مرتبطة وناتجة عن الاقتصاد قد أثرت فى ديوى ، كما أثر فيه المذهب الإيجابى لأوجست كونت . أما داروين : فلا شك أنه تغلغل فى تفسير ديوى عن الحضارة .

واعتقد أن خيراً فى عرض أهم آراء ديوى التربوية ملخصة من أقواله فى « عقيدتى التربوية » (٢).

أولا : فى ماهية التربية

كل تربية تقوم على مشاركة الفرد فى الوعى الاجتماعى للجنس البشرى ، وتبدأ هذه المشاركة تقريباً منذ الولادة بطريقة لا شعورية : ثم تظل تشكل قوى الفرد بصورة مستمرة بتغذية شعوره وتكوين عاداته وتهذيب أفكاره وتنبيه مشاعره وانفعالاته : وعن طريق هذه التربية اللاشعورية يصل الفرد

---

(١) Uich, op. cit., p. 322

(٢) من ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى فى كتابه (جون ديوى) ، ص : ١٥٥ — ١٧٩ .

شيئاً فشيئاً إلى المشاركة فى التراث الذى نجحت الإنسانية فى التوفيق بين جانبيه الفكرى والخلقى . وبذلك يصبح الفرد وريثاً لما جمعته الحضارة من رصيد . وتنشأ التربية الصالحة المثمرة من إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التى يواجهها ، فتنبه هذه المطالب إلى العمل كعضو فى وحدة وإلى الانبثاق والخروج من محيط سلوكه وشعوره الضيق إلى إدراك نفسه فى جهة صالح الجماعة التى ينتمى إليها .

وللعملية التربوية جانبان : جانب نفسى وآخر اجتماعى ، ولا يمكن أن نخضع أحدهما للآخر ، كما لا يمكن إهمال أحدهما وإلا أضر ذلك بالعملية . والجانب النفسى أساسى ، فان غرائز وقدرات الطفل هى الركيزة ونقطة البداية التى تعتمد عليها تربيته ، ولذلك فما لم تتصل مجهودات المربى ببعض مناشط الطفل ، فان التربية تصبح ضغطاً من الخارج ؛ ويؤدى هذا إلى انحلال شخصيته أو وضع العراقيل أمام نموه الطبيعى .

ولما كان الجانبان النفسى والاجتماعى متصلين عضوياً . فلا يمكن أن ننظر إلى التربية باعتبار أنها توفيق بينهما ، أو أنها تغليب أحد الجانبين على الآخر وقد قيل لنا أن التعريف النفسى للتربية جدب وشكلى ، من حيث أن هذا التعريف يقدم لنا فكرة عن نمو القوى العقلية دون أن يعطينا أية فكرة عن استخدام هذه القوى . ومن جهة أخرى يقال أن التعريف الاجتماعى للتربية هو تهيئة الفرد للتوافق مع الحضارة ، هذا التعريف يجعل منها عملية قهرية وخارجية ، وينتهى هذا الضرب من التربية باخضاع حرية الفرد لحالة سياسية واجتماعية مقررة من قبل ...

إن التوفيق الممكن الوحيد الذى نستطيع تقديمه للطفل فى ظل الظروف القائمة ، ذلك التوافق الناشىء من استخدام الطفل جميع قواه . ومع ظهور الديموقراطية وانتشار الظروف الصناعية الحديثة ، أصبح التنبؤ بما ستكون عليه الحضارة بعد عشرين عاماً مستحيلا(١) . ومن ثم أصبح مستحيلا كذلك تهيئة الطفل لحالة معينة من الظروف .

---

(١) كتب ديوى عقيدته التربوية عام ١٨٩٧ .

إعداد الطفل لحياة مقبلة هو أن نترك له قيادة نفسه ، ويعنى كذلك أن ندربه على استخدام جميع قواه استخداماً كاملا ، وأن تكون عينه وأذنه ويده أدوات على استعداد للأمر ، وأن يكون عقله قادراً على إدراك الظروف التى سيعمل فيها ، وأن تدرب القوى المنفذة على العمل فى اقتصاد وكفاءة . ولن يبلغ الفرد هذا النوع من التوافق إلا حين ننزل قواه وأذواقه واهتماماته منزلة الاعتبار ، أى حين تتحول التربية إلى الناحية النفسية .

وتلخيصاً لما قيل ، فان ديوى يعتقد أن الطفل الذى نريد تربيته فرد اجتماعى ، وأن المجتمع وحدة عضوية مؤلفة من أفراد ، وإذا نحن أغفلنا العامل الاجتماعى من حساب الطفل بقينا أمام شىء مجرد ، وإذا أسقطنا العامل الفردى من المجتمع ، لم يبق إلا جمهور بغير حركة أو حياة . ومن أجل ذلك كان لابد للتربية أن تبدأ بالنظر فى قوى الطفل واهتماماته وعاداته ، وكان لابد أن تضبط بالرجوع إلى هذه الاعتبارات . ولابد أن تفسر على الدوام هذه القوى والاهتمامات والعادات ، بمعرفة ما تدل عليه . ولابد من ترجمتها إلى نظائرها الاجتماعية ، أى إلى اللغة التى بها تستطيع القيام بخدمة إجتماعية .

ثانياً : فى ما هية المدرسة :

المدرسة هى أولا مؤسسة اجتماعية . والتربية فى أساسها عملية اجتماعية . فالمدرسة صورة الحياة الجماعية التى تتركز فيها جميع تلك الوسائط التى تهىء الطفل إلى المشاركة فى ميراث الجنس . وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية . لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة ؛ وليست إعداداً لحياة مستقبلة .

يجب أن تمثل المدرسة الحياة الحاضرة : الحياة التى تشبه فى واقعيتها وأهميتها للطفل حياته فى البيت ، أو البيئة المحيطة به ، أو الفناء الذى يلعب فيه .

والمدرسة كمؤسسة يجب أن تبسط الحياة الاجتماعية الراهنة . وأن تختزلها حتى تصبح وكأنها صورة أولية . والحياة القائمة فعلا تبلغ من التعقيد حداً يمنع الطفل من الاتصال بها دون أن يرتبك أو يتشتت انتباهه . فهو إما يذهل

لتعدد أنواع النشاط فلا يستجيب استجابة منظمة ، وإما أن تثيره هذه الأنواع من النشاط فتتنبه قواه إلى العمل قبل الأوان ويصبح فجاً فى عمله أو فى شخصيته .

وما دامت الحياة الاجتماعية مبسطة هذا التبسيط ، فينبغى أن تنمو المدرسة تدريجياً من حياة البيت ، فتتعهد ألوان النشاط التى ألفها الطفل فى البيت وتدفعها إلى الأمام .

على المدرسة أن تستعرض هذه الألوان من النشاط أمام الطفل ، وأن تعيدها فى هيئة يتعلم الطفل معناها تدريجياً حتى يتمكن من الإسهام ، وهذه ضرورة نفسية ، فهى الطريق الوحيد لضمان استمرار نمو الطفل وتهيئة أساس من الخبرة الماضية تنمو عليه الأفكار الجديدة التى تقدمها المدرسة ، وهى أيضاً ضرورة اجتماعية ، لأن البيت هو صورة الحياة الاجتماعية التى يربى فيها الطفل ، واكتسب من صلته بها عاداته الخلقية . ومهمة المدرسة أن تبسط وتعمق شعوره بالقيم المرتبطة بحياته المنزلية .

تدور التربية الخلقية حول فكرة أن المدرسة لون من الحياة الاجتماعية ، وأن أفضل تدريب خلقى وأعمقه هو الذى يحصل عليه المرء من الصلة بغيره ، صلة ملائمة فى وحدة من العمل والفكر . أما نظم التعليم الحاضرة بمقدار ما تفسد هذه الوحدة أو تغفلها ، فمن العسير عليها ، إن لم يكن مستحيلا ، أن تظفر بأى تهذيب خلقى صادق منظم .

يجب أن تكون حياة الجماعة هى السبيل إلى إثارة الطفل ورقابته فى عمله .. ولا يوجد المدرس فى المدرسة لفرض آراء معينة على الطفل أو لتكوين بعض العادات عنده ، ولكنه موجود كعضو فى الجماعة كى ينتخب المؤثرات التى سوف تؤثر فى الطفل ، ولكى يعاونه على الاستجابة الصحيحة لهذه المؤثرات . ومهمة المدرس أن يقرر بما له من خبرة أوسع وحكمة أنضج : كيف يتعلم الطفل نظام الحياة . ويجب أن ينشأ نظام من حياة المدرسة ككل . ولا يأتى مباشرة من المعلم .

ونقدر ونقيم عمل الطفل بقدر صلاحيته للحياة الاجتماعية ، وبقدر ما يستطيع أن يسهم به ، وبقدر ما يستطيع أن يناله من مساعدة من الغير : هذا هو معيار للنجاح فى المدرسة وفى الامتحانات .

ثالثا : فى مادة التربية :

يعتمد تدريب ونمو الطفل على الحياة الاجتماعية التى تقدم لجهود الطفل . إننا كمربين نتعب طبيعة الطفل ونجعل من الصعب عليه أن يحقق نموه الخلقى الصالح عندما نهجم عليه فجأة بمواد كالقراءة والكتابة والجغرافيا مما يكون بعيد الصلة عن هذه الحياة الاجتماعية .

وليس المركز الصحيح للربط بين المواد الدراسية هو العلم أو الأدب أو التاريخ أو الجغرافيا ، بل النشاط الاجتماعى الخاص بالطفل : ولا يمكن أن تتوحد التربية بدراسة العلوم ، أو ما يسمى بدراسة الطبيعة ، فالطبيعة نفسها وحدة ، بل هى عديد متفرق من الأشياء فى المكان والزمان ، وحين نحاول جعلها مركز العمل بذاتها إنما نتقدم بمبدأ إشعاع لا بمبدأ تركيز . وكذلك لا يمكن أن نجعل الأدب أساساً للوحدة ، ولو أنه يمكن أن يكون ثمرتها ، وليست للتاريخ قيمة تربوية إلا بمقدار ما يعرض من أوجه الحياة الاجتماعية ونموها ، وعندما يدرس على أنه مجرد أحداث الماضى ، فانه يلقى فى أغوارها ويصبح ميتاً بغير حركة . أما حين يدرس على أنه سجل حياة الانسان الاجتماعية وتقدمه فإنه يصبح ذاخراً بالمعانى ... ولا يمكن أن ندرس التاريخ إلا إذا اتصل الطفل اتصالا مباشراً بالحياة الاجتماعية ... ويجب أن نجعل الطفل قادراً على أداء أنواع النشاط التى حققت للحضارة ما هى عليه .

النشاط الذى يسمى بالتعبير expressive. أو الإنشائى Constructive هو مركز الترابط ، وهذا هو الذى يفسح المجال فى المدرسة لتعليم الطهى والحياكة والتدريب اليدوى .

والدراسات التى تقدم على غيرها على سبيل الترويح أو التسلية ، أو على أنها أعمال إضافية ، لا تعد دراسات خاصة ، ويصح أن تعتبر كنماذج تمثل

أشكال النشاط الاجتماعى، وأنه من الممكن ومن المرغوب فيه أن يكون تقديم المواد الشكلية إلى الطفل عن طريق هذا النشاط الإنشائى .

ويكون درس العلوم تربوياً بقدر ما يبرز المواد والعمليات التى جعلت الحياة الاجتماعية على ما هى عليه .. وقيمة العلم إنما تنشأ من أنه يمنح القدرة على تفسير الخبرة السابقة وضبطها . ويجب أن يقوم العلم لا على أنه مادة دراسية جديدة بل على أنه موضح للعوامل التى سبق أن تدخلت فى الخبرة الماضية ، وعلى أنه يزودنا بالأدوات التى بها يمكن تنظيم تلك الخبرة بشكل أسهل وأوقع.

واللغة أساساً وقبل كل شىء أداة اجتماعية ، وهى سبيل التفاهم ، فهى الأداة التى يشارك بها الفرد مع غيره أفكارهم ومشاعرهم .

لا يوجد أى تتابع فى الدراسة فى المنهج المدرسى المثالى . وإذا كانت التربية هى الحياة ، فلكل حياة منذ البداية جانب علمى ، وجانب فنى وثقافى، وجانب خاص بطرق الإتصال بين الأفراد . فلا يمكن أن يكون صحيحاً أن الدراسات الملائمة لفصل مدرسى هى مجرد القراءة والكتابة ؛ وفى فصل أرقى هى الأدب أو العلوم . ليس التقدم فى تتابع الدراسات . ولكن فى نمو اتجاهات واهتمامات نحو الخبرة .

ويجب أن ندرك التربية على أنها تجديد مستمر للخبرة ، وأن عملية التربية وغايتها صنوان .

رابعاً : فى طبيعة التربية :

ترتبط مسألة الطريقة بترتيب نمو قوى الطفل واهتماماته . وتعتمد معالجة ووسائل تقديم المادة للطفل على طبيعة نموه ، ولذلك فان ديوى يلقى أهمية عظمى على الأحكام الآتية فى تحديد الروح التى تسير العملية التربوية .

يسبق الجانب الإيجابى الجانب السلبى فى نمو طبيعية الطفل فالتعبير يظهر قبل الانطباع الواعى . ويسبق النمو العضلى النمو الحسى : والحركات سابقة للإحساسات الشعورية ... والحالات الشعورية تميل إلى إظهار نفسها فى حركة. إن إهمال هذا يلقى بالطفل فى أحضان اتجاهات السلبية ويجعله فرداً مستقبلا مستوعباً لما يلقى عليه . وفى هذا ضياع لوقت ومجهود المدرسة .

وتنشأ الأفكار من العمل . وتتطور من أجل سيطرة أفضل على العمل ، وفى محاولة تنمية قوى الاستدلال وقوى الحكم يجب تنظيم واختيار وسائل العمل الصالحة ، وإلا واجهنا الأطفال برموز لا تعنى شيئاً لهم لأنها فرضت عليهم من الخارج ، بل يجب أن تقدم لهم فى معنى . ويجب أن يشجع الطفل نفسه على تكوين المدركات والمفاهيم .

يجب على المربى ملاحظة اهتمامات الأطفال على أنها مظهر لحالة النمو التى بلغها الطفل . إنها تنبىء بالمرحلة التى سوف يجتازها . ومن خلال الملاحظة المستمرة لاهتمامات الطفولة يستطيع الراشد أن ينفذ إلى حياة الطفل ويعرف مدى واتجاه استعداده وتشوقه . ويجب أن نشجع اهتمام الطفل حتى ينمو حبه للاستطلاع ويقظته ومبادأته . إن السخرية من الاهتمامات هو استبدال العابر بالدائم ... وهذه السخرية هى النشل فى النفاذ إلى القاع ... وثمرة هذا هى إحلال النزوة والهوى محل الاهتمام الأصيل .

لو أمكننا غرس عادات حسنة فى العمل والفكر تعتمد على الخير والحق والجمال . لسارت الانفعالات من تلقاء نفسها فى الطريق السليم .

أعظم شر يصيب التربية بعد الجمود والبلادة والشكلية والروتين : هو العاطفية . والعاطفية هى النتيجة الحتمية لمحاولة الفصل بين الوجدان والعمل .

خامساً : فى المدرسة والتقدم الاجتماعى :

يعتقد ديوى أن التربية هى الطريقة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعى. كل إصلاح لا يعتمد على قوة القانون : أو الرهبة من بعض العقوبات . أو التغيير فى التنظيم الخارجى أو الآلى . فهو إصلاح عابر لا قيمة له . والتربية تنظيم لعملية المشاركة فى الوعى الاجتماعى . وتوافق نشاط الفرد على أساس هذا الوعى الاجتماعى هو الطريقة الوحيدة المؤكدة للتجديد الاجتماعى . هذه الفكرة تلحظ بعين الاعتبار كلا من الناحيتين الفردية والاجتماعية . فهى فردية لأنها تعترف بتكوين خلق معين على أنه الأساس الصحيح الوحيد للحياة الصالحة وهى اجتماعية لأنها تعترف بأن هذه الحياة الصالحة لا تتكون بالتعاليم والمثل

والنصائح الفردية فحسب ، بل بتأثير بعض صور الحياة الاجتماعية وحياة المؤسسات فى الفرد ، وأن الكائن الاجتماعى عن طريق المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية قد يحقق نتائج أخلاقية .

وفى المدرسة المثالية يتم التوفيق بين المثل الفردية والاجتماعية . وبالتربية يستطيع المجتمع أن يصوغ أغراضه الخاصة به ، وأن ينظم وسائله وموارده فيشكل بذلك نفسه فى غير إسراف وتشتيت ليسير فى الاتجاه المرغوب .

ومن مهمة كل شخص يعنى بالتربية أن يوجه النظر إلى المدرسة باعتبارها أساسية وخطيرة فى اهتمامها بالتقدم الإجتماعى والإصلاح ، كى يفتح المجتمع عينيه ليرى منزلة المدرسة وما تقوم به من عمل ، ويتنبه إلى ضرورة منح المربى الحاجات الكافية لأداء مهمته بنجاح .

التربية على هذا النحو عنوان على أكمل وأصدق اتحاد بين العلم والفن يمكن أن نتصوره فى الخبرة الإنسانية .

وأرفع الفنون هو ذلك الفن الذى يشكل قوى الإنسان ويلائم بينها وبين الخدمة الاجتماعية . وهو الفن الذى يقبل عليه خيار الفنانين .

مع نمو الخدمة النفسية التى تضيف إلى بصيرتنا معلومات أغزر عن التكوين الفردى وقوانين النمو ، ومع نمو علم الاجتماع الذى يضيف إلى معارفنا التكوين الصحيح للأفراد ، يمكن استغلال جميع الموارد العلمية لتحقيق أغراض التربية .

عندما يأتلف العلم والفن على هذا النحو ، ينطلق أقوى دافع إلى العمل الإنسانى ، وتتفجر الينابيع الأصيلة للسلوك الإنسانى ، وتضمن أفضل خدمة يمكن أن تؤديها الطبيعة البشرية . . .

ليست مهمة المعلم مجرد تدريب الأفراد ، بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة . يجب أن يعرف كل معلم كرامة مهنته ، إنه خادم اجتماعى انفرد بحفظ النظام الاجتماعى الصحيح ، وتأمين النمو الاجتماعى الصادق .

وعن هذا الطريق فالمعلم دائماً هو رسول الحق والهادى إلى ملكه .

الفصل السادس عشر

ماذا بعد جون ديوى ؟

تحدثت فى فصل سابق عن جون ديوى مع عرض لعقيدته التربوية التى تركت ظلالها واضحة المعالم فى الكثير مما كتبه بعد سن الثامنة والثلاثين ، وقد أخذ القرن التاسع عشر يلفظ أنفاسه الأخيرة لتبزغ شمس القرن العشرين ، وتحتدم فيه أعتى معركة تربوية شهدها تاريخ البشر على الأرض ...

وقد يحق لنا أن نقف قليلا – لا لعرض فلسفة ديوى التربوية من خلال عقيدته – ولكن من أجل إطلالة تحليلية ناقدة للمبادىء الخمسة التى عرضها ، والتى تجد اليوم أصداء واتجاهات فيها من الرفض أكثر مما فيها من القبول .

فيقول ديوى فى ماهية التربية « إن كل تربية تقوم على مشاركة الفرد فى الوعى الاجتماعى للجنس البشرى ، وتبدأ هذه المشاركة تقريباً منذ الولادة لا شعورية ثم تظل تشكل قوى الفرد بصورة مستمرة بتغذية شعوره وتكوين عاداته وتهذيب أفكاره وتنمية مشاعره وانفعالاته » .

ثم يشفع هذا برأيه فى ماهية المدرسة :فيقول « المدرسة هى أولا مؤسسة اجتماعية ، والتربية فى أساسها عملية اجتماعية . فالمدرسة صورة الحياة الجماعية التى تهيىء الطفل إلى المشاركة فى ميراث الجنس ، وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية . لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة ، وليست إعداداً لحياة مستقبلة » .

ثم يعطينا ديوى رأيه فى مادة التربية فيقول إن الحياة الاجتماعية للطفل هى الركيزة ... « وليس المركز الصحيح للربط بين المواد الدراسية هو العلم أو الأدب أو التاريخ أو الجغرافية ، بل النشاط الاجتماعى الخاص بالطفل » .

أما رأى ديوى الرابع فيحدد وجهة نظره فى الطريقة ، فى طبيعة التربية

فيقول « تعتمد معالجة ووسائل تقديم المادة للطفل على طبيعة نموه ويرى أن يسبق الجانب الإيجابي الجانب السلبي فى نمو طبيعة الطفل ، وأن الحركات سابقة للإحساسات الشعورية .

ويرى ديوى خامساً أن التربية هى الطريقة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعى .

وقد علت الألوية تمجيداً لهذه الآراء الديوية ، ولكن مطارق النقد لم تستطع إلا أن تمارس سطوتها بعد سنوات غير كثيرة من المد الديوى ، لا فى أمريكا فقط ، ولكن فى أقطار كثيرة شرقية وغربية . بل إن الصيحات الناقدة انبثقت أساساً من أمريكا على أيدى جماعات من المربين والنفسانيين تطلعوا إلى عقيدة ديوى التربوية بانفعالات مختلفة ومتشابكة . وفى رأى بعض المربين المحدثين الأمريكيين أن عقيدة ديوى تعكس الروح البراجماتية ، فما هو صدق إنما يتولد عن البحث فى نتائج الفعل أو العمل ، ويرون أن عقيدة ديوى تعبر عن إيمان ثابت ليس فقط على قدرة الفرد على النمو ، ولكن أيضاً على قدرة المجتمع لتشكيل الإنسان على أحسن صورة يريدها هذا المجتمع .

كما أن ديوى أنهى عقيدته بقوله ... ليست مهمة المُعلّم مجرد تدريب الأفراد بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة . يجب أن يعرف كل معلم كرامة مهنته ، إنه خادم اجتماعى انفرد بحفظ النظام الاجتماعى الصحيح ، وتأمين النمو الاجتماعى الصادق . وعن هذا الطريق فالمعلم دائماً هو رسول الحق والهادى إلى ملكه .

عدم ارتياح :

ومع هذا الشمول الذى يحسه القارىء لعقيدة ديوى ، وما تشيعه من تفاؤل وما تشعه من براجماتية ، إلا أن (القارىء) مضطر إلى الإحساس بعدم الارتياح . ويرى عديد من المربين الأمريكيين أنه قد مضى أكثر من ثلثى قرن منذ أعلن ديوى عن عقيدته ، وفى غضون هذه الفترة صار تغير فى مفهومنا عن الطبيعة وعن المجتمع وعن عالم المؤسسات الاجتماعية . بل

أكثر أهمية من كل هذا أننا عايشنا ثورةِ فى مفهومنا عن طبيعة الإنسان ، عن ذكائه ، عن قدراته ، وعن أحاسيسه ...

لقد خاض العالم حربين عالميتين ، وقامت الثورة الروسية ، وتداعت أنظمة حكم كثيرة ، وانحسرت موجة الإمبريالية ، وانتشرت الاشتراكية . وشهد العالم تقدماً هائلا فى التكنولوجيا ، وترك الأرض مكتشفاً وسائحاً فى الفضاء ، ونظر من القمر إلى الأرض . وهو الإنسان الذى تشكك فى قيم كثيرة وفلسفات مختلفة ... وكان هذا وغيره – داعياً لإعادة النظر وتقييم عقيدة ديوى التى سادت فترة ليست قصيرة .

ولعلنا نحاول الآن أن نعيد فحص آراء ديوى مهتدين بما نعرفه اليوم عن العالم وعن الطبيعة البشرية . على أنه واجب علينا القول إن ديوى كتب ما كتب وقال ما قال حاكماً على ما كان دائراً حوله من عقم وجمود تربويين ، وكان ذلك فى التسعينات من القرن الماضى . فعندما أكد أهمية الخبرة المباشرة والعمل الاجتماعى ، فكان ينقد الشكلية الفارغة للعمل المدرسى وقتئذ ، هذه الشكلية التى لم تربط بين ما تعلمه التلميذ فى المدرسة وبين خبرته خارج المدرسة . وقد ثار ديوى على هذا الفصل وتلك القطيعة ثورة عارمة هادرة ... ولكن إذا زاد الشىء عن حده انقلب إلى ضده ؛ ومبالغة فى الفضيلة رذيلة .

لهذا فان المربين الأمريكيين منذ سنوات قليلة مضت يعيدون النظر فى التربية السائدة وهى نتاج الديوية ، ويبنون (إصلاحاتهم) على مساوئها . بمعنى آخر إذا كان ديوى قد ثار على الجمود والعقم ونادى بالجديد ، فان فان التربية الأمريكية اليوم تثور على هذا الجديد ... لا لإرجاع الأمور إلى تربية ما قبل ديوى .

وإنصافاً للحق ، فان بعض آراء ديوى قد أسيء فهمها ؛ بل تدخلت العاطفة أحياناً فى وصفها المبالغ فيه علميا . بل إن ديوى نفسه كتب فى عقيدته قائلا إن أخطر ما يهدد التربية خضوعها تحت رحمة الأهواء العاطفية . والمقصود بالعاطفية هنا الانسياق والتهافت على الجديد دون وعى تام أو شبه

كامن به : لهذا فقد انتشرت « مشروعات الفصول الدراسية » . وذاعت على كل لسان عبارة « التكيف للحياة » . كما أصبحت من (الموضة) التقليل من أهمية المادة الدراسية ، وصار انغماس فى التعليم بالعمل . وتمضي أيام وأسابيع حتى تبيض الدجاجة ، وفترة طويلة تستمتع بالرقاد على البيض ، والتلاميذ ومدرسهم ينتظرون اليوم الأعظم ... وقت ضائع لم تستفد منه إلا الدجاجة والكتاكيت . ثم موضوع « الاستعداد للتعلم » ، وقد أخذ شوطاً كبيراً ، وأصبحنا نتخذه ذريعة وعصا نتوكأ عليها لتبرير فشلنا وتصورنا . وكأن كل شيء جائز طالما أنه صادر عن ديوى ، سواء قاله أو أسيء فهمه . وإذا صح كل هذا فى بداية القرن العشرين ، فهل يجوز أن يصح فى الثلث الأخير من هذا القرن مع الانفجار السكانى المروع ، مع التقدم التكنولوجى الرهيب ، وخاصة فى أمريكا التى يصفها البعض بأنها أمة تجرى على عجلات ، ولا تقبل مطلقاً أن ينتظر أطفالها الدجاجة تتم رقادها !!!

الفرد والثقافة :

مهمة التربية مزدوجة ، فهى — أى العملية التربوية — تنقل إلى الفرد جزءاً من المعرفة التى جمعها الإنسان ، وجزءاً من القيم وطرائق السلوك ، وهذه كلها — إلى جانب مكونات أخرى — تكون الثقافة . وبهذا فان التربية تشكل إحساسات ووعى وطريقة حياة الفرد . ولكن على التربية أيضاً أن تنمى السلوك الذكى حتى يستطيع الفرد أن يتخطى مسالك عالمه الاجتماعى الثقافية ، ويقدر على التجديد والخلق والابتكار على أبسط صورة ممكنة . وهذا أضعف الإيمان . بعملية الخلق هذه يستطيع الطفل أن يكون لنفسه ما يمكن أن نسميه ثقافته الداخلية أو الباطنية .

قد يكون من الممكن أن يكون كل فرد لنفسه فنية ما ، فالمجتمع يعج بمختلف أصناف وألوان الفنون ، والفرد يتخير منها ، وفى داخليته يعاد تشكيل أو صياغة ما تخيره ليخرج فناً خاصاً بهذا الفرد : كذلك الحال عندما يدرس التلميذ مادة كالجغرافية أو الفيزياء ... الخ . ولا يستطيع فرد أن يلم

بكل مكونات المعرفة أو بكل ما تحويه الثقافة التى يعيش فيها . (وبالمناسبة يحلو للبعض أن يطلق على الثقافة وصفاً أو تعبيراً يكاد يكون مرادفاً هو الذاكرة الاجتماعية .) . يستطيع الفرد إذن بامتصاصه بعض مكونات الثقافة أن يعيد تشكيلها بحيث تخرج منه وهى تعكس نظرته إلى الحياة . ويتمكن الفرد من تكوين هذه النظرة عن طريق التربية .

فى رأى بعض المحدثين الأمريكيين ، ممن رفضوا الديوية ، أن متطلبات التكنولوجيا تلح على تأكيد حرية الفرد لخلق صور عن العالم ترضيه . كما أن هذا العصر شهد أيضاً بزوغ أيديولوجيات تخضع الفرد لأهداف المجتمع المحددة وتطلب من الفرد أن يكون عاملا مهماً فى تقدم المجتمع ، وهذا واجب أساسى عليه ، ومع اختلاف وجهتى النظر ، فمما لا شك فيه أن فهم الإنسان لنفسه ولعالمه الطبيعى والاجتماعى قد زاد كما وكيفاً . وهذا يدعو إلى تعميق مناهجنا ليس فقط لإثراء المجتمع ، بل أيضاً لإثراء الفرد .

كان ديوى — ربما — على حق عندما نادى باشتراك الفرد فى الوعى الاجتماعى للجنس ، ولكن قوله حق له حدان ، لأن التربية — الخيرة منها والشريرة تتطلب اشتراك المتعلم فى الوعى الاجتماعى للجماعة التى هو جزء منها بل إننا نعلم أن اللغة التى يتحدث بها ، التى ينطقها كفرد تحدد وتشكل طريقة وتنظيم تفكيره وخبرته وقد تكون بداية تكوين هذا التشكيل والتنظيم منذ بواكير طفولة الفرد ، ويلعب الحوار الدائر بين الطفل وغيره من الأطفال ، وبينه وبين الراشدين دوراً أساسياً فى هذا الشأن . باللغة والتفكير تصبح عملية التربية ممكنة . ولكن لأن التربية تمنح خبراتنا شكلا وتعبيراً ، فانها أيضاً يمكن أن تكون الأداة الرئيسية لوضع الحدود أمام مهمة العقل ، والضمانات التى يمكن أن تستخدم مقابلة هذه الحدود هى وضع بديلات للأعمال .

∴ على التربية إذن ألا تكون مجرد ناقل للثقافة ، ولكنها مورد لوجهات النظر البديلة عن العالم ، وأيضاً عاملا مدعماً للإرادة لمناقشة هذه البديلات .

البداية وخط السير والامتياز :

قال ديوى إن التربية يجب أن تبدأ بالتبصر النفسي فى قدرات الأطفال واهتماماتهم وعاداتهم .

لكن نقطة البداية ليست هى خط السير .

انه من الخطأ أن نضحى بالراشد من أجل الطفل ، تماماً كما نضحى بالطفل من أجل الراشد . بل إنه من المبالغة العاطفية الافتراض بأن تعليم الحياة للأطفال أمر يمكن أن يتمشى مع ميولهم واهتماماتهم ، كما أنه من الشكلية الفارغة إرغام الأطفال على ترديد شعارات مجتمع الراشدين .

يمكن خلق وإثارة الاهتمامات . ولن نحيد عن الصواب إذا قلنا أن العرض يخلق الطلب ، إن تحدى ما هو موجود يخلق استجابات . علينا إذن أن نجهز الأطفال بطرائق أشد عمقاً وفعالية لمعرفة العالم الذى يعيشون فيه ... ومعرفة أنفسهم .

المدرسة مدخل الحياة العقل . هى الحياة ذاتها وليست إعداداً للحياة . ولكنها نوع خاص من الحياة . نوع أحسن إعداده ليتعامل مع أخطر سنى حياة الإنسان . وليس عمل المدرسة قاصراً فقط على مد المتعلمين بالخبرات التى تؤدى إلى إمكانية استمرار المجتمع ، ولكنها أيضاً بيئة خاصة يمارس فيها المتعلمون خبرة الكشف مستخدمين ذكاءهم حتى ينتقلوا إلى عالم آخر من الخبرات . هذه الخبرات الجديدة تختلف عن خبرات الطفل القديمة .

قال ديوى فى إصرار بضرورة الاستمرارية بين المدرسة والمجتمع والبيت ويلوح أنه أغفل الوظيفة الخاصة للتربية كإطلالة على أبعاد جديدة ، فلو كانت المدرسة مجرد منطقة إنتقال من الألفة الأسرية المنزلية إلى حياة المجتمع ، فهى إذن عملية من اليسير جداً إعدادها وتنظيمها . يتم هذا بصورة جلية سهلة فى المجتمعات (البدائية) حيث تقام حفلة ينتقل فيها الفرد من الطفولة إلى البلوغ والرشد ، ويصبح فرداً عليه مسئوليات معينة نحن لا نستطيع هذا فى مجتمعات أكثر تعقيداً من تلك المجتمعات البسيطة ، يتطلب الأمر فى المجتمعات المتقدمة أن يتعرض الصغار إلى ميادين جديدة من الخبرة محاولين الكشف عن واستجلاء

الغوامض ، محاولين اكتساب قوى جديدة ، هذه هى مادة التربية ، كما يجب أن تكون ، بل هى مكونها المنطلق .

ولدينا مثال حى من التربية الصينية التقليدية حيث ارتأت صورة للشخص الجميل ، هو ذلك الفرد الذى يستطيع أن يمزج المعرفة والعاطفة والعمل ويصهرهما فى طريقة حلوة للحياة . فكرة تكوين الشخص (الجنتلمان) عرفتها أيضاً أوربا فى القرنين السابع عشر والثامن عشر . نفس الفكرة التى عناها الفريد نورث هوايتهيد موخراً عندما ألح فى ضرورة اشتمال التربية على تعرض الأفراد لفكرة الامتياز . ويشتمل الامتياز على العديد من الأشكال يتناسب عدداً مع عدد الأفراد المتعلمين ، فكل منهم يكون صورته عن الامتياز .
على المدرسة إذن أن تعمل على تنمية أشكال الامتياز ، وقد يعمل المدرس على أن يضمن فى تعليمه عوامل تنمية هذا الامتياز . إن من الامتياز قدرة عالم كبير على التحدث بنفس القدرة والكفاية التعليمية لطفل صغير ، وإلى طالب يدرس الدكتوراه .

المـادة والطريقة :

ونتتقل إلى نقطة أخرى تتصل بالمادة التى يتعلمها المتعلمون فى المدارس ولكى نفهم المقصود بالمادة علينا أن نحدد وجهة النظر فى طبيعة المعرفة . المعرفة نموذج أقمناه ليعطى معنى وتكويناً مميزاً للخبرة . معنى هذا أن الأفكار المنظمة لأى جانب من جوانب المعرفة هى من صنع الإنسان لجعل الخبرة تتسم بأنها اقتصادية ومترابطة . لقد اخترعنا مفاهيم وأفكاراً مثل (القوة) فى الفيزياء ، (الدوافع) فى علم النفس ، (الأسلوب) فى الأدب ... وغيرها كوسائل لتحقيق هدف الفهم . وما تاريخ الثقافة إلا تاريخ وتطور ونمو الأفكار المنظمة ذات الأهمية البارزة ، أفكار تنبثق من القيم العميقة ووجهات النظر عن الإنسان وعن الطبيعة . وليست قوة هذه الأفكار المنظمة قاصرة على مجرد إتاحة الفرص لنا لنفهم التغير الحادث فى العالم الذى نعيش فيه ، وأيضاً التنبؤ بهذا التغير ، بل هى تتعدى هذا إلى أن تصبح هذه الأفكار مورداً لأدوات الخبرة .

من هذا يتضح لنا أن تنظيم المادة وتكوينها هو بؤرة التركيز والتأكيد فى التربية .

ويتضح أيضاً مما سبق أن وحدة المعرفة توجد فى المعرفة ذاتها .

وهذا كله يعنى أن ما قصده ديوى عندما قال إبعلاقة المادة الدراسية بمناشط الطفل الاجتماعية ، إنما يعنى سوء فهم لما تعنيه المعرفة وسوء تقدير لكيفية الحصول عوليها .

ماذا يجب أن يتعلمه الأطفال بالمعنى التقليدى المعروف لنا عبر عصور التاريخ ؟ الواقع أن هذا السؤال يتحول ليكون إجابة يتحصل عليها الفرد من سؤال آخر هو : ما هو غير التافه ؟ » بمعنى لو استطعنا أن نجيب على هذا السؤال « ما الجدير بالمعرفة عنه ؟ » لأصبح من اليسير التمييز بين ما هو جدير بأن يدرس للأطفال ويتعلمونه ، وبين التافه مما يدرسونه ويتعلمونه ، لا شك أن معرفة عن العالم الطبيعى ، وعن الظروف البشرية ، ومعرفة عن طبيعة وديناميات المجتمع ، ومعرفة عن الماضى حتى يستخدمها الفرد فى تكوين خبرته عن الحاضر وتنبوءه بالمستقبل ، أقول هذه الأنواع من المعرفة يلوح أنها ضرورية كأسلحة يتسلح بها من يعطى نفسه الحق بأن يكون إنساناً مثقفاً . بل ويضاف إلى هذه الألوان من المعرفة معرفة عن الإنتاج الفنى .

وقد يكون ديوى مصيباً عندما قال إننا لا نستطيع التنبوء بما سيكون عليه عالم المستقبل الذى سيعيش فيه الطفل الذى نعلمه اليوم . ولهذا فإنه ركز العملية التربوية حول (تعليم) الطفل كيف يفكر حتى يستطيع بهذا السلاح أن يخترق تغيرات الزمن والظروف .

لكن ، أليس من الخير أن نقدم للأطفال الأفكار الأساسية فى فروع المعرفة بالطريقة التى تستطيع عقولهم فهمها ، ثم نعمل على أن يعمق الأطفال فهم هذه الأساسيات فى تقدمهم التعليمى؟

أن العملية التربوية وهدف التربية شىء واحد ، بل هى نفس الشىء . فهدف التربية هو الفهم المنضبط ، والعملية التربوية فى إجراءاتها هى أيضاً

هذا الفهم المنضبط أى هذا الذى خطط بإحكام ودراية فائقة على أيدى أساتذة المادة والمربين . مادة علمية فى بساطة شديدة ، دقيقة فى سهولة يستطيع عقل الطفل فهمها ، ثم هى تتتابع فى تسلسل منطقى سليم ، ثم تزداد كما وعمقا مع تقدم الطفل فى مراحل تعليمه .

عكس الفهم ليس الجهل وليس عدم المعرفة . لكى نفهم شيئاً يعنى أن نتخلى عن طريقة عهدناها أو أدركنا بها هذا الشىء . ثم أنه بين طريقة إدراك شىء ما ، وطريقة أفضل لإدراكه تقع منطقة من الخلط والفوضى . ومما ورثناه بيولوجياً فان هذه الفوضى تنتج قلقاً . ومع هذا القلق تأتى الأساليب الدفاعية مثل الهرب والخوف الشديد أو حتى التجمد بمعنى عدم القدرة على إتيان أى فعل ، وهذه كلها تعنى شل وتعطيل عمل العقل .

بيولوجياً هناك قدرة معينة للعقل فى استيعاب المعلومات ، ولا يجب تخطى هذه القدرة وحدودها وإلا أوقعنا الطفل فى دائرة من الخلط والنسيان . لهذا ، فقبل أن يتعرض الطفل لنطاق عريض من المعرفة عن موضوع ما أن يلم بفكرة عامة عن هذا الموضوع ، ويجب أن ترتبط هذه الفكرة العامة بأشياء حسية من واقع خبرة الطفل ، فمثلا نريد أن يتعلم الطفل فى سنيه الأولى بالمدرسة الابتدائية معلومات عن مادة الاقتصاد ، هذا مهم ويسير ، ولنأخذ مثلا قانون العرض والطلب وهو يلعب دوراً حيوياً فى هذا العلم العريض . يمكن للطفل (فهم) هذا القانون من واقع حياته العملية وخبرته الواقعية ، كتوزيع عدد من الأقلام على تلاميذ الفصل ؛ مرة عدد الأقلام أكثر من عدد الأطفال ، وأخرى عدد الأطفال يفوق ما هو معروض من أقلام ، وتبدأ دورة التعليم من هذا الموقف العملى المباشر ، ثم نتقدم نحو المعقول أو النظرى أو المجرد . والمهارة هنا تظهر عندما نحاول كمعلمين استخدام المجرد غير المحسوس لفهم جزئيات أخرى ؛ معنى هذا أن فهم المعنوى أو المجرد — فيما بعد — يمكن أن يتم دون اللجوء دائماً لى الواقع المحسوس .

ويعنى هذا أيضاً أن طريقة غالية ثمينة فى التربية تنادى بأخذ يد الطفل لكى

يكتشف بنفسه ، وقد تكون هذه الطريقة أثمن من طريقة أخرى قوامها معلومات يعطيها المعلم لتلاميذه ثم يمتحنهم فيها ، وكل همهم إرضاء المدرس أو الحصول على درجات النجاح ، أو التمكن من الالتحاق بالجامعة مثلا .

إن أهمية الكشف أن الطفل سوف يخلق أو (يعمل) ما يتعلمه ، وسوف يضع ما اكتشفه فى موضعه السليم فى الثقافة التى يخلقها لنفسه ، وهى مستمدة من ثقافة المجتمع ، ثم ثانياً أن الكشف وما يؤدى إلى إحساس بالثقة هما خير جزاء يجنيه الطفل من التعليم ، هى جزاء يدعم ويقوى ما فى قلب عملية التربية ، ونقصد به البحث المنضبط .

يجب أن يشجع الطفل على الاستفادة بما يتعلمه وليس معنى هذا بالضرورة أن يجد فائدة اليوم لما تعلمه بالأمس أو حتى فى نفس اليوم . وإنما القصد أن يجد الطفل أهمية فى ارتباط المعرفة وتماسكها . بل قد تؤدى معرفة الطفل حقيقتين والصلة بينهما إلى محاولة منه لإتمام عملية تعميم ، أو محاولة لتخطى حاجز الجزء إلى الكل ، أو إلى تكوين (نظرية) مؤقتة . إن قفزة الطفل من مجرد التعلم إلى استخدام ما تعلمه فى التفكير هى خطوة أساسية وضرورية فى حسن استخدام عقله ... لا بأس من أن يخمن الطفل ، ولكن فى إطار من الواقع ، وخير من أن يستخدم ما لديه من أدلة غير كافية .. هنا ينزع الفرد نفسه من براثن السلبية

وأهم من هذا كله أن تتحرر العملية التربوية من عدم الأمانة العقلية ، ومن أشكال الغش التى تشرح دون أن تؤدى إلى فهم . ويرى برونر أنه يمكن أن تعلم أية مادة لأى طفل فى أى عمر إذا قدمت له فى شكل يناسبه ، شكل أمين . ويعطى مثلا عن التدريس عن كرستوفر كولمبس لأطفال الصف الخامس الإبتدائى فى المدارس الأمريكية حيث يقدم لهم كولمبس على أنه يمثل مراهقاً أمريكياً يلهو مع أخيه بارت بعد ظهر ذات يوم ويتساءل عما يقع فى الطرف الآخر من المحيط ، إن الصورة غير الأمينة التى تقدم للتلاميذ من شأنها أن تثبط الكشف العقلى عند المتعلمين مما يعوق نمو الفهم الحقيقى .

فى رأى جمهرة من المربين الأمريكيين المحدثين أن التربية هى الطريق الأساسى للتغير الاجتماعى ، بل هى أقدر على هذا من الثورات . والتغير الحاصل اليوم سريع إلى درجة مذهلة ، وإذا (آمنا) بأن المدرسة هى الحياة وليست مجرد إعداد للحياة ، فعليها أن تكعس التغييرات التى تعيشها .

يتضمن هذا أولا أن نؤمن بضرورة أن نغذى مدارسنا ونمدها بصورة مستمرة بما يحدث فى المعرفة . هذا حتمى فى ميدانى الرياضيات والعلوم ، يجب أن يصل التقدم العلمى إلى صفوف المدارس الابتدائية والثانوية ، فى كل مكان تغير ، ومع التغير نتعلم .

ويرى هؤلاء المربون ضرورة وجود مفهوم جديد عن المنهج ويقترحون إنشاء عديد من « معهد دراسات المنهج » . ويجتمع فى هذا المعهد العلماء والمربون والنفسانيون والفنانون والمبرزون من معلمى المدارس ورجال أعمال ليراجعوا ويحسنوا المناهج ؛ ويتميز العمل بهذا المعهد بأنه يتعدى هذه الفئة المحددة من أساتذة الجامعة الذين يصممون المناهج ، وربما هم الذين تجاهلوا هذا التغير الهائل الذى تمر به البشرية . إن ما قصد بالامتياز فى صفحات سابقة يظهر معناه الآن واضحاً ، وهو أن العالم النابغة الذى يجرى أحدث التجارب فى معمله والطالب الذى يقف فى معمل الكيمياء .. كلاهما يحاول أن يفهم .

الخلاصة :

ربما خير خلاصة أن نقدم عقيدة تربوية أخرى غير عقيدة ديوى : « ليست التربية هى مجرد نقل الثقافة ، ولكنها تعطى — أيضاً — شكلا لقوة وحساسية العقل حتى يستطيع كل فرد أن يتعلم كيف يبحث بنفسه ويكون ثقافة داخلية خاصة به .

إن المدرسة مدخل لحياة العقل ، بما يتضمنه هذا من الثقة فى استخدام العقل .

إن مادة التربية هى المعرفة عن العالم وارتباط أجزائه بعضها بالبعض ، معرفة لما تكوينها وهيكلها وتنظيمها وتاريخها ؛ وهذا يسمح لنا أن نجد نظاماً وإمكانية التنبؤ فى الخبرة .

إن طريقة التربية هي الطريقة المتضمنة في أي فهم ، هي مجهود منضبط ليعرف الفرد بنفسه ويحول ما فهمه إلى تمثيل العالم تمثيلا منظماً يأخذ في اعتباره الجزئيات ولكنه يعترف في نفس الوقت بالأهمية القصوى للمعنويات والمجردات ، وهذه لا يمكن الاستغناء عنها .

إن المدرسة تظل وتستمر الأداة الرئيسية للتقدم الاجتماعي في وقت يتميز بسرعة التغير ، والمدرسة لهذا في أمس الحاجة إلى إثراء وتغيير ما تقدمه ، وذلك بالتغذية المستمرة في مناهجها ، كل هذا يعتمد على زرع والتعبير عن أشكال الامتياز التي تنبثق في المجتمع .

إن أي أهداف أقل طموحاً من هذه غير جديرة بالتحدي الذي نواجهه .

* * *

[هكذا يفكر المربون المحدثون في الولايات المتحدة الأمريكية في مدخل السبعينات] من القرن العشرين .

الفصل السابع عشر

بياجيه ومنتسوري

عرف العالم الدكتورة ماريا منتسورى الإيطالية دارسة للطب ثم التربية ، واهتمامها بأطفال روما ، وخلقها بيوت الأطفال حيث يخضعون لتربية كانت غريبة عن الربع الأول من القرن العشرين . عرفها العالم غير مقدرة فى بلدها ، ثم سافرت فى ربوع أوروبا ثم أمريكا وبدأت شهرتها تعلوولكن بدأ نجمها يأفل حتى ما عاد اسمها يذكر إلا فى محاضرات تاريخ التربية .

عرف العالم جان بياجيه السويسرى ودراساته العديدة عن الطفل وتفكيره ولغته ، وترجمت كتبه ، وظل اسمه يردد فى بعض جوانب القارة الأوروبية ولكنه بدأ ينطفىء فى الولايات المتحدة الأمريكية .

وفى أواخر الخمسينات ، وأوائل الستينات كان الحديث عالياً عن ماريا منتسورى وجان بياجيه . بعث من جديد بلغ ذروته اليوم عام ١٩٧٠ .

وقد يكون هذا الاهتمام لعدة أسباب ، ولكن سببين يمكن أن نلخصهما :

أولا : أظهرت كتابات بياجيه ومنتسورى أنهما سجلا ملاحظات غير متوقعة عن سلوك وتفكير الطفل ، بل لم تكن معروفة .

ثانياً : أن هذين الدارسين استخرجا من خلال ملاحظاتهما قوانين ومبادىء سلوك وتفكير الطفل .

وعند بياجيه قادته ملاحظاته إلى تكوين فلسفة جديدة عن المعرفة ، فى حين أنها عند منتسورى تسببت فى خلق فلسفة جديدة للتربية .

ولن يكون هدفنا هنا عرض ما توصل إليه بياجيه ومنتسورى . ولكن سأعرض ثلاث أفكار أصيلة عن تفكير وسلوك الطفل توصل إليها بياجيه

ومنتسورى ، كل كان يعمل مستقلا ، لا صلة بينهما إلا البحث والدراسة ، وقد يكون من الخير قبل عرض هذه الأفكار الثلاثة أن نستعرض فى إيجاز أوجه الشبه والاختلاف بين ماريا منتسورى وجان بياجيه .

بينهما شبه كبير فى أن كلا منهما درس علم الأحياء ، بل أن بياجيه كتب مقالا فى ذلك العلم ولم يزل فى الثامنة عشرة من عمره ، ثم نال درجة الدكتوراه من جامعة لوزان . منتسورى كانت أول سيدة إيطالية تحصل على شهادة فى الطب ، ولها بحوث طبية .

بهذه الخلفية البيولوجية رأى كلاهما أن النمو العقلى امتداد للنمو البيولوجى بل هو خاضع لشتى القوانين والأسس .

كلاهما — أيضاً — يؤكد أهمية ظواهر النمو والسلوك عند الغالبية أكثر من الظواهر الواضحة فى الفروق الفردية . فنجد مثلا أن بياجيه حرص على تبيان التكوين العقلى الذى إذا صح لفرد سيكون صحيحاً بالنسبة للمجموع ، وبالمثل كانت منتسورى شديدة الاهتمام بالحاجات والقدرات الشائعة عند كل الأطفال مثل الفترات الحساسة و « التفجرات » .

لا يعنى هذا أن منتسورى أو بياجيه ينكران أهمية الفروق الفردية . ولكنهما يقولان فى بساطة أن نقطة البداية لفهم الفروق بين الأفراد أن نفهم النمو السوى .

وجه شبه آخر بينهما ذلك الاهتمام الشخصى ، ذلك الشغف العميق الأصيل ، هذا التعاطف العبقرى مع الطفل وبالطفل ، إن من يقرأ لمنتسورى أو بياجيه يحس بقدرتهما على سبر أعماق الطفل وأنهما يعرفان فيم يفكر وبم يحس ، ولماذا يفعل كذا فى هذه اللحظة أو تلك .

فى دراساتهما صدق أصيل ، نابع من حماس أصيل ورغبة أصيلة ،

(١) لكن بياجية يقول إن هناك وجه اختلاف بين حياة الجسم وحياة العقل ، بمعنى أنه يحدث لحياة الجسم بعد سن معينة نكوص موصل للشيخوخة .

Piaget, J. : Six Psychological Studies, p. 3 .

ناهيك عن كلمات فقدت الكثير من معانيها من كثرة ترديدها كالتضحية والولاء وعدد العينة والحالات و و ... الخ .

منتسورى جمعت الأطفال وجلست إليهم وبينهم ومعهم إلى أن تغلغلت فيهم وعرفتهم ، كان بياجيه مع أطفاله الأب والأخ والرفيق ، وفوق كل هذا العالم .

وقد يرى البعض أن بين منتسورى وبياجيه بعض نقاط خلاف فى دراسة الطفل ، بالنسبة لبياجيه دراسة الطفل وسيلة إلى غاية ، ليست غاية فى حد ذاتها .

اهتم باستخدام نتائج دراسته للأطفال ليجيب عن أسئلة عن طبيعة وأصول المعرفة ، لا يعنى هذا أنه لم يهتم بالطفل كإنسان ، ولكن الحديث هنا عن دراسة الطفل ، هذه الدراسة لم يقصد بها بياجيه الحصول على أصول تنمية الأطفال ، بل إنه لم يدخل فى إطار المشاكل التربوية للطفل إلا فى عام ١٩٦٤ ، قال إن غيره يستطيعون هذا خيراً منه ، أما هو فإسهامه قاصر على ميدان المنطق والمعرفة ... ثم ثانوياً يأتى اهتمامه بسيكولوجية وتربية الطفل .

على النقيض كانت منتسورى ، فمنذ البداية وهى حريصة فى ولع شديد بصلاح الطفل ، لقد أمضت سنوات عديدة من عمرها المثمر فى تدريب المرشدات (المعلمات) ، وتربية الآباء والأمهات ، وتحرير الأطفال من طرائق تربوية كانت فى رأيها مؤذية للنمو العقلى كالطعام الهزيل فى قيمته الغذائية بالنسبة للنمو الجسمى . وهبت منتسورى نفسها لتحسين تربية الطفل .. وكان ذلك بطرق محسوسة ملموسة غير سابحة فى آفاق النظريات والفلسفة .

طرق يستطيع من يربى أن يفهمها .

بساطة مؤثرة ، بعيدة عن التعقيد غير المفهوم .

فهمت وانتفعت وعرفت منتسورى ما تريد ، فأمكنها أن توصل للبشرية ما توصلت إليه ... وفى غير تعقيد .

وجه اختلاف آخر بين هذين المجددين ينبع أساساً من طريقة المعالجة والدراسة، بياجيه أساساً اهتم بالنظرية ، أما منتسورى فقد أخضعت نفسها للعمل الملموس . أطلق بياجيه على عمله وعن نفسه أنه « رجل فى الوسط » بين جماعة القائلين بأن الخبرة أساس المعرفة ؛ والقائلين بأن العقل محتو على عناصر المعرفة وهذه ليست حاصلة عن طريق الحواس .

ولننتقل الآن إلى أوجه الشبه ، مع ملاحظة التأكيد هنا على آراء منتسورى أكثر من الاهتمام بطريقتها ، حيث يمكن عقد أوجه الشبه بينها وبين بياجيه ، إذ أن الأبحاث الجارية على طريقة منتسورى لم تستكمل بعد :

أولا : الوراثة والبيئة :

كان واطسون عام ١٩٢٨ فى أوج مجده (مدرسة السلوكيين) منادياً بأهمية البيئة وأثرها الهائل فى النمو العقلى للفرد ، وفى الستينات جاء برونر بنفس الدعوة ولكن فى صلابة وانتشار أكثر ، وإذا قارنا بين بياجيه ومنتسورى فى كفة وواطسون وبرونر فى أخرى ... فالمقارنة لن تجدى نفعاً .

ينكر برونر تماماً أثر الوراثة ، ولم ينكر بياجيه ومنتسورى أثر البيئة تماماً. المسألة إذن ليست فى قالب هذه أو تلك ، الوراثة أم البيئة ولكن فى مشكلة التفاعل بينهما .

سبق أن قلت إن رأيهما متفق على أن النمو العقلى امتداد للنمو الجسمى . وعلى هذا القول وتطوير هذه الفكرة قدما إسهامها العظيم لمشكلة التفاعل بين البيئة والوراثة .

البيئة تقدم الغذاء للتكوين العقلى ، بالضبط كما تقدم الغذاء لنمو الأعضاء الجسمية .

هذا يعنى أيضاً (ومنتسورى تؤكد هذا فى شدة) أن بعض العناصر التى تقدمها البيئة أكثر فائدة من غيرها للنمو العقلى ، بالضبط كما أن بعض المواد الغذائية أصلح للجسم من غيرها .

« البيئة المعدة »(١) كما هى موجودة فى مدارس منتسورى : أعدت بحيث تمد الطفل بأمثل غذاء ممكن لنموه العقلى .

ولكن المسألة ليست بهذه البساطة فى أنها ذات جانب واحد ، البيئة تهيىء الغذاء للنمو العقلى . لكن على النمو أن يكيف ويشكل نفسه على حسب البيئة التى يوجد فيها ، الطفل يستطيع تعلم أية لغة ليتكلمها ، وهو يتعلم اللغة التى توجد فى البيئة التى يولد فيها والتى تعرض لها ، وبالمثل ما يكونه الطفل من عادات واتجاهات وقيم ومفاهيم و .. الخ مما تفرضه البيئة الاجتماعية والمادية التى يعيش فيها الطفل .

يأخذ فى الاعتبار كل من منتسورى وبياجيه هذا الدور الذى تلعبه البيئة فى تكوين المحتوى العقلى للطفل . ما أجمل ما فعلته منتسورى وهى تقدم للأطفال لعباً وأدوات مثل الحروف الهجائية المغطاة بالورق المصنفر ، لوحات الأعداد ، الأشياء ذات الأشكال والأوزان المختلفة ، إذ هى فى نفس الوقت تقدم الغذاء للنمو العقلى وكذلك المحتوى التربوى ، يتعلم الطفل أشياء وهو يتناول الغذاء لنموه العقلى .

إذن : البيئة تقدم المادة الغذائية لنمو التكوين العقلى أو القدرات العقلية التى تم وضع نمط نموها سابقاً ... فى الجينات :

ما يحويه الفكر هو من البيئة مباشرة كاللغة والمدركات ، والأفكار ، والعادات ... إلخ . كل ما يكتسبه الطفل :

ما الدليل على هذا المفهوم للدور المزدوج فى التفاعل بين البيئة والوراثة ؟ فيما يختص بالبيئة على أنها المورد الغذائى لنمط النمو العقلى والذى هو موجه داخلياً ولا علاقة للبيئة به ، فهناك أدلة عديدة فى بحوث بياجية(٢). فى دراسة قام بها Hyde عام ١٩٥٩ أعطى مجموعة من الأطفال (إنجليز ، عرب ،

---

(١) Orem, R.C. (Editor) : A Montessori Handbook. p. 71.

(٢) Decarie, Th. G. : Intelligence and Affectivity in Early Childhood, pp. -27.

هنود ، صوماليين) مجموعة اختبارات فى أعمال عن الأعداد والكميات . وقد كانت الإجابات متشابهة ومشابهة لتلك التى حصل عليها بياجيه من الأطفال السويسريين . وفى عام ١٩٦٦ وجدت Goodnow و Bethon اختلافاً ضئيلا بين مجموعتين من الأطفال الأمريكيين ومجموعتين من الأطفال الصينيين فى هونج كونج فيما يختص بالسن الذى يظهرون فيه نسبة تفكير محسوس ، وقد ستخدمت الباحثتان ستة مجموعات تتراوح أعمارهم بين السابعة والحادية عشرة وهى أيضاً متفاوتة فى الذكاء . وقد استخدمت الباحثتان مجموعة من اختبارات بياجيه عن الكمية والوزن والحجم وغيرها .

معنى هذه الدراسة التى تشتمل على الأطفال من شعوب مختلفة ، أن الأطفال يستطيعون استخدام أية مثيرات موجودة لنموهم العقلى ، بالضبط كما يستخدم الأطفال فى أى مكان مختلف المواد الغذائية ليحققوا نموهم الجسمى

وهناك أدلة عديدة فيما يختص بالدور المباشر الذى تلعبه المثيرات البيئية إزاء محتوى الفكر. فى دراسة مقارنة قام بها Kleinberg و Cambert عام ١٩٦٧ كانت هناك فروق ، حتى فى سن السادسة . وفى إجابات الأطفال على سؤال « من أنت ؟ » . معظم الأطفال الأمريكيين دار تفكيرهم أساساً حول « أنا ولد » أو « أنا بنت » فى حين أن أطفال قبائل البانتو أجابوا فى إطار الجنس « أبيض ، أسود .. الخ » . الأطفال اللبنانيون ربطوا إجاباتهم بالصلات العائلية والقرابة .. « أنا ابن عم على » . تظهر هذه الدراسة دور البيئة الطبيعية والاجتماعية فى تشكيل فكرة الفرد عن نفسه .

بالنسبة للقدرات العقلية للوراثة الدور الموجه ، والبيئة تابعة . وفيما يتصل بمحتوى الفكر العكس صحيح .

بهذا الدور المزدوج أعطى بياجيه ومنسورى العالم مفتاحاً لحل هذه المشكلة ... الوراثة والبيئة .

ثانياً : القدرة والتعلم :

حيث تدور البحوث فى علم النفس التجريبى ينظر إلى الطفل على أنه كائن

ساذج . هذا يعنى أن الطفل هو الفرد قليل الخبرة — أو نادرها — على الرغم من أن قدرته على التعلم لا تختلف فى جوهرها عن تلك التى يمتلكها الراشد . ولعل الاختلافات بين الراشدين والأطفال هى أن الأول كانت لديهم الفرص والوقت للاستفادة من الخبرات ، الأمر الذى يفتقده الأطفال .

يرى بياجيه ومنتسورى أن الطفل كائن صغير غض ، وهذا يعنى أن حاجاته وقدراته تختلف عن تلك عند الكبار .

وإذا وضعنا ذلك القول بلغة علم النفس التجريبى لقلنا إن القدرة تتحد بالتعلم ، فى حين أن علم نفس النمو يرى أن التعلم يتحدد بالقدرة (أو بالنمو) .

الأمر قد يتضح إذا قارنا بين الطائرات ذات المحركات منذ ربع قرن مضى والطائرات النفاثة والمتخطية لحاجز الصوت اليوم، ناهيك عن الصواريخ وغيرها . طائرات الأمس سرعتها محدودة (قياساً بسرعة طائرات اليوم) والمسافة التى تطيرها قصيرة (أيضاً نسبياً) . طائرة اليوم سريعة جداً ، تقطع المحيط دون توقف ، سعتها أكثر وإمكانياتها أضخم (أيضاً نسبياً) . طائرة الأمس ، لها سرعة قصوى . ومهما بذل الطيار ومساعدوه فلن تسرع الطائرات أكثر مما تستطيعه ، وهو أقل بكثير مما تستطيعه طائرة اليوم . وليس من شأننا هنا أن نقارن طائرة اليوم بالمستقبل . وحقاً حققت طائرة الأمس معجزات على قدر (موتورها) و (عددها) وتصميمها ... الخ .

ولكن طائرة اليوم لم تظهر فجأة من طائرة الأمس ، بل مرت فى العديد من التجارب والتحسينات ، أو قل أطوار نمو .

ونمو العقل يمر فى أطوار من الطفولة إلى الرشد .

وكما أن موتور الطائرة وعددها و .. الخ . تحدد سرعتها وسعتها ومداها ، كذلك القدرة العقلية فى أية مرحلة تضع الحدود لتعلم الطفل .

إذا حصلنا على طائرة من طائرات الأمس (فى حالة صالحة للطيران) وعهدنا بها إلى مختص حاذق ، فقد يعدل شيئاً هنا وشيئاً هناك ، وقد يغير قطعة ما فى الموتور ، أو المحرك أو فى كليهما إذا ارتأى ذلك ، وهنا تستطيع

الطائرة أن تحمل عدداً أكبر من الركاب ، أو طروداً أكثر (حسب الظروف) وقد تقطع مسافة ما فى زمن أقل مما تحتاجه قبل هذه العناية الهندسية :

بشىء من التدريب العلمى على يد المختصين يستطيع الطفل أن يتعلم ما كان يلوح أنه لا يستطيعه قبل تلك العناية من المختصين .

فى رأى بياجيه ومنتسورى ، أن ذلك الطفل لم تتغير قدرته على التعلم . أى أن القدرة تحدد التعلم ، والعكس ليس صحيحاً .

منتسورى وبياجيه براء من الإشاعات التى راجت والمرتبطة بتعجيل النمو والإسراع فى النمو .

يقول بياجيه « من المحتمل أن تنظيم عمليات النمو لها مدد ترى أنها الأفضل والأكثر صلاحية ، فمثلا إننا نعلم أن الطفل البشرى يحتاج بعد ولادته من تسعة أشهر إلى اثنى عشر شهراً قبل أن يكون مفهوماً مضمونه أن الشىء سوف يظل مكانه إذا أسدلت ستارة أمامه وحجبته ، القطط تنمو فى مراحل تنمو كالبشر ، ولكن القطة تفهم ما فهمه طفلنا البشرى هذا بعد ثلاثة أشهر فقط من ولادته فالقطة متفوقة على طفلنا بستة أشهر . هل هذه ميزة ميز الله بها القطط وحجبها عن الإنسان ؟

الإجابة ببساطة أن القطة لن تنمو أبعد من هذا ، والطفل البشرى : أبطأ حقاً ولكنه قادر على التقدم إلى أبعد ، فالأشهر التسعة لم تضع عبثاً ، ولتسبق القطط ما شاء لها : يقول بياجيه فى حديث له مع محرر مجلة أمريكية ...

« إذا قبلنا الحقيقة القائلة بأن هناك مراحل للنمو فسوف يقفز سؤال أسميه بالسؤال الأمريكى وأنا أسأل نفس السؤال كلما زرت الولايات المتحدة الأمريكية ... إذا كانت هناك مراحل للنمو هل فى الإمكان الإسراع بها ؟ هل من الضرورى أن يمر الطفل فى كل مرحلة من هذه المراحل . أم أنه فى الإمكان تخطى واحدة أو أكثر ؟ الإجابة السريعة « نعم » ولكن إلى أى حد نستطيع ذلك ؟ ...

منذ عدة سنوات قال جيروم برونر Jeroms Bruner ما أذهلنى حقاً

وهو أنك تستطيع أن تعلم أى (شىء) للطفل إذا قدمته بالطريقة السليمة ، أى شىء لأى طفل إذا اتبعت الطريقة الصحيحة ... لا أعلم ما إذا كان متمسكاً برأيه هذا ... وكل ما يمكن القول به الآن أن لدى فرضاً ، ولكننى لست قادراً على برهنته ... من المحتمل أن تنظيم العمليات الخاصة بالنمو لها وقت يمكن أن نسميه بالأفضل والأحسن » ...

ثم يقص بياجيه قصته عن القطة والطفل البشرى السالف ذكرها .

كان هذا رأى بياجيه فى عام ١٩٦٧ ومازال الخلاف واضحاً بينه وبين برونر الأمريكى . وإن كان المعضدون لبرونر فى تزايد مستمر خاصة بعد أن أدخلو فى حسابهم استخدام التكنولوجيا(١) .

وعلى نفس النهج كتبت ماريا منتسورى « لايجب علينا أن نشغل أنفسنا بمشكلة البحث عن وسائل وكيفية تنظيم داخلية الطفل وشخصيته ، إنما مشكلتنا الحقيقية فى البحث عما نقدمه غذاء للطفل لنموه العقلى (٢) » .

إن فشل العديد من التجارب التى قصد بها تدريب الأطفال على ما وضعه بياجيه فيما يختص بالتفكير عند الأطفال ، قد عضد فكرته عن أن القدرة تحدد ما يتعلمه الطفل . وهناك تجارب أخرى وجد فيها أن أطفال السادسة والسابعة والثامنة استطاعوا تحسين نتائج إدراكهم الحسى نتيجة لتدريبات معينة . ولكن وجد أن الأطفال الأكبر من أولئك سناً قد حصلوا نتائج أعلى بأقل كمية من التدريبات ، المقارنة مع الأطفال الأصغر سناً .

ومع تأكيد بياجيه ومنتسورى على أن القدرة تحدد ما يمكن أن يتعلمه الطفل وكيف يتعلمه ، فإنهما لا ينكران أن الأطفال « يتعلمون كيف يتعلمون » أى أنهم فى أى سن يمكن تعلم فنيات تساعدهم على استخدام قدراتهم بفاعلية أفضل .

---

(١) Jenninegs, Frank G. : Jean Piaget - Notes on Learning : Saturday Review 20 : May 20th 1967, pp. 81-83.

(٢) Montessori, Maria : Spontaneous Activity in Education, 70.

كلاهما لا يعضد التعجيل فى النمو العقلى :

ما يؤكدانه هو ضرورة مد الطفل بالمثيرات والجو اللازمين لتحقيق إمكاناته فى الزمن والسرعة المناسبين .

ثالثاً : الحاجات المعرفية والسلوك المتكرر :

لاحظ بياجيه ومنتسورى تكرار السلوك المصاحب لانبثاق القدرات العقلية السلوك المتكرر فى نظر النفسانيين والتربويين غير مقبول ، ولا يجب أن يشجع الأطفال عليه . . فقد لاحظ بياجيه تكرار الأطفال فى سن معين لأسئلة تبدأ بكلمة « لماذا ؟ .. (ليه ؟) » ، هذه الأسئلة التى تبدو مضايقة للوالدين وتبدو غبية من فم الطفل خاصة عندما يكررها بإلحاح . هذه الأسئلة المستطلعة تعبيرات عن محاولات الطفل التفريق بين أحداث مقصودة أو مدفوع الإنسان لعملها ، وبين نتائج القوانين الطبيعية ... طبعاً الطفل فى الخامسة لا يعرف مضمون ومعانى هذه الكلمات ، ولكن أسئلته فى مجموعها درست وحللت ووجد أنها تهدف إلى الوصول إلى تلك الفروق .

وقد لاحظت منتسورى أيضاً هذه العمليات المتكررة ، وقدرت أهمية هذا السلوك المتكرر ، وأطلقت عليه « استقطاب الانتباه » .. تقول (١) ...

« راقبت الطفلة بانتباه شديد دون أن أحاول التدخل فيما تعمله ، وعددت كم من المرات تعيد تنظيم القطع الصغيرة فى اللوحة التى أمامها ، واستمرت مدة طويلة ، ثم اقتربت منها ورفعتها وهى على كرسيها ووضعتها على منضدة ، وما زالت اللعبة فى (حجرها) وتبعثرت القطع ، ولكنها سرعان ما جمعتها وبدأت تلعب من جديد ثم ناديت على الأطفال ليغنوا ، وقد غنوا ، ومازالت الصغيرة مستغرقة فيما هى فيه ... وكنت مازلت أعد ، فقد لعبت لعبتها أربعاً وأربعين مرة ... ثم توقفت ، ونظرت حوالها شاعرة بالرضا والكفاية ... كأنما صحت من نومة منعشة » .

تكرار السلوك دليل على نضج القدرات الجسمية ، الطفل يمسك أشياء فى يده ثم يلقيها ، يتناول فنجاناً ثم يقذفه ... ليس هذا سلوكاً تدمرياً تخريبياً .

(١) Ibid, pp. 67-68.

وإنما هو نابع عن حاجة الطفل للتدريب على مسلك الأشياء ثم تركها . وما يفعله الطفل هنا هو تدريب القدرات الحركية المنبثقة أو تحسينها ، وبنفس الطريقة تتحقق القدرات العقلية ، ويتم ذلك بالتدريب وبالاستعانة بأية مثيرات موجودة

طفل الرابعة الذى يقارن نصيبه من الحلوى بنصيب إخوته ليس أنانياً أو سيء الطباع ، إنما هو تلقائياً يمارس قدرته فى عمل المقارنات الكمية . طفل منتسورى الذى يكرر فك الزراير ثم إحكامها ثم فكها وهكذا عدة مرات انما هو يمارس ويدرب قدراته العقلية المنبثقة .

يقول بياجيه ومنتسورى إن هذا السلوك المتكرر له قيمة كبرى للطفل ، بل هو ضرورى لنمو ذكائه .

وعلى الرغم من أنه لاتوجد أبحاث كافية خاصة بدور التكرار فى النمو العقلى ، ومع ذلك فان ثمة نتائج توصل إليها Elkin و Weiss عام ١٩٦٧ . عرض الباحثان — على أطفال من رياض الأطفال والصف الأول والثانى والثالث — لوحة عليها ١٨ صورة مثبتة على هيئة مثلث . وكان عمل الأطفال التعرف على كل صورة من الصور الثمانى عشرة بالترتيب الذى لصقت فيه الصور على شكل مثلث . بالنسبة لأطفال الرياض سموا الصور بالترتيب الآتى : بدءوا من قمة المثلث ثم تتبعوا ترتيب الصور على أضلاعه الثلاثة . بنفس هذا الترتيب تتبع أطفال الصف الثالث الصور ، وكذلك بعض أطفال الصف الثانى . ولكن بعض أطفال الصف الثانى وأطفال الصف الأول سلكوا طريقاً غريباً : من قمة المثلث إلى القاعدة ثم من اليسار إلى اليمين .

تفسير هذا ، يلوح ، هو أن أطفال الصف الأول ما زالوا فى مرحلة بداية تعلم قراءة اللغة . وهى الإنجليزية ، فهم يقرأون من اليسار إلى اليمين ثم تتتابع السطور من أعلى الصفحة إلى أسفلها . من المحتمل أن هذا أثر على طريقتهم فى تسمية الصور على أضلاع المثلث ، لهذا لا نحب أن نحكم على سلوكهم بالغباء ، لاحظ أن بعض أطفال الصف الثانى اتبعوا نفس الطريقة ، وهم أبطأ فى تعلم القراءة من زملائهم فى نفس الصف بحيث يمكن وضعهم فى مستوى الصف الأول .

الفصل الثامن عشر

الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفييتى

لم تأل الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفييتى جهداً فى سبيل استخدام المدارس والكليات لتشكيل المجتمع . مجتمعان مختلفان ، ولكن معاهد التعليم فيهما لها دور واضح التأثير . فإلى العالم الجديد ، على الجانب الغربى من المحيط الأطلسى هاجرت مجموعات مختلفة من جنسيات عديدة . وإلى أمريكا على الجانب الشرقى من المحيط الهادى نزحت أعداد غفيرة عابرة هذه الشقة المائية الهائلة من آسيا . تنوع واضح تحت ظلال علم واحد ونظام سياسى واحد فكان لابد من مجهود جبار تبذله التربية فى محاولات لإزالة المتناقضات التى حملها المهاجرون ، ومازالوا يحملونها فى هجرتهم إلى اليوم . وقد نجحت المدارس الأمريكية فى هذا المضمار .

وفى اتحاد الجمهوريات السوفييتية كانت الحاجة ملحة لثورة تربوية مباشرة فى أعقاب الثورة البلشفية . فلسفة جديدة ، بل تختلف جذرياً عن فلسفة المجتمع الروسى قبيل ١٩١٧ . كان لابد للماركسية اللينينية أن تتأكد ، وبسرعة ، بل كان لابد للأجيال الصاعدة أن تتشرب هذه الفلسفة وتعيشها حتى تصبح جزءاً من نسيج تكوينها ، وقد نجحت التربية الروسية فى هذا المضمار .

وتتميز دور المدارس فى كلا المجتمعين — أيضاً — بالتأثير المباشر كوسيلة للنمو الاقتصادى . لم يكن معقولا أن يكون نمو اقتصادى دون العضد الركين من التربية بمدارسها ومعاهدها ومؤسساتها . لم يكن معقولا ولا مقبولا أن يفكر المسئولون فى تنمية اقتصادية دون أن تكون التربية بنداً رئيسياً فى تفكيرهم ، لهذا تضاءلت الفجوة بين المداخن والسبورات ، بين أفران الحديد والصلب وقاعات المدارس لقد سقطت دول نامية فى هاوية الخطأ عندما فكرت فى نمو وازدهار إقتصادى ، ثم أقبلت عليه دون أن تعد له القوى البشرية اللازمة ، فاهتزت المداخن ، وخرج الإنتاج بنوعية هزيلة ...

بين التربية الروسية والأمريكية أوجه تشابه ، وبينهما أوجه اختلافات

واضحة وهذا ما سأتعرض له فى الصفحات القادمة . ولكن كبداية قد يحق لنا القول بأن كلا النظامين تعرض لضغوط واحدة :

١ - ضغط الأعداد المتزايدة من المتعلمين .

٢ - ضغط المعرفة وتفجرها وتنوعها .

٣ - ضغط القوى التى قاومت التغير .

ومع كل هذه الضغوط استطاعت التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفييتى أن تشق طريقها بنجاح ، وتحقق الكثير من أهدافها .

الاتحاد السوفييتى :

لم تجد ثورة ١٩١٧ نفسها أمام خراب وإملاق ، فقد كانت روسيا دولة أوروبية لها موارد اقتصادية (وخاصة الفحم والبترول) غنية . حقاً لم تكن موسكو ولا سانت بطرسبرج فى غنى لندن أو برلين أو باريس ؛ لكنهما كانا أحسن حالا من مدريد وبرشلونة وروما ، كانت هناك صناعات ضخمة ، فقد تدفقت رءوس أموال طائلة فى روسيا مرسية دعائم نمو اقتصادى . ليس من شك أن النمو الاقتصادى منذ ثورة ١٩١٧ كان موجها ومرسوماً ولكنه استفاد من المجهودات السابقة .

على أن ثورة ١٩١٧ - ورثت فيما ورثته - أمية بالغة وخاصة فى الأجزاء الآسيوية من الاتحاد السوفييتى ؛ وفى المناطق الريفية عامة . أما المدارس - بصفة عامة - فكانت متخلفة فى مناهجها وطرائق التدريس ، تخلفاً يجعلها أقل من المستوى عن الأقطار الأوروبية ، بل أن الفجوة واسعة بينها وبين المدارس الإنجليزية ؛ وإن كانت تضيق قليلا بينها وبين مدارس جنوب أوربا .

وكانت للأرستوقراطية والطبقة المتوسطة العليا مدارس ثانوية ذات طابع أكاديمى يؤدى بالخرجين إلى الجامعات التى تخرج الموظفين للإدارات الحكومية وقد سارت المدارس الثانوية والجامعات على المنهج الألمانى ، فى حين أن الفرنسية كانت لغة الأرستوقراطية . على أن ثورة ١٩١٧ أتت بنوعين من

الإصلاحات غيراصوة وجه التربية تغيراً عميقاً . كان الإصلاح الأول موجهاً ضد الأمية السائدة : وكان مذهلا ما حدث فى الاتحاد السوفييتى ، فى مدة زمنية امتدت ثلاثين عاماً زالت الأمية عند الشباب وغير الطاعنين فى السن ، كما أصبح هناك تعليم ابتدائى عام . تم هذا فى الوقت الذى خاضت فيه روسيا حرباً عالمية طاحنة ، ثكما فقدت حوالى عشرين مليوناً من أبنائها ، إلى جانب ما حاق بها من دمار وتخريب . ويعزى جانب كبير من هذا الإنجاز المذهل إلى حماس الحزب الاشتراكى وجديته فى إطفاء نيران الأمية والجهل : لقد عبئت الجهود الصادقة ، وفتحت المدارس والمراكز فى المزارع والمصانع ، ومدارس عملت بالنهار وبالليل فى إيمان وتصميم لتعليم المواطنين والمواطنات ، ويذكر أنه كانت تمنح فى القرى أمكنة للسيدات اللواتى يستطعن تعليم المواطنات ، كما كانت النظرة إلى غير المتعلم تضعه فى مواقف حرجة .

وقد اهتمت الإدارة المركزية باعداد المعلمين ، كسلاح ماض لتحقيق هدفها فى محو الأمية ،فأنشئت مراكز تدريب المعلمين حيثما سمحت الظروف. والتحق بها من كانوا على قدر من التعليم ليعدوا مدرسين . أما الاهتمام بتحسين الجامعات والمعاهد العليا فقد جاء فيما بعد ، بعد أن اتسعت وامتدت القاعدة العريضة فى إعداد المعلمين . وقد نال المعلمون منذ بداية الثورة مكانة مرموقة وكان هذا الاهتمام الضخم بالمعلم هو الاصلاح الثانى .

ولننتقل الآن إلى فلسفة التربية فى الاتحاد السوفييتى ، ونحن هنا نقف وجهاً لوجه أمام الماركسية . ويذكر أنه عندما أصبحت السيدةKrupskaya (زوجة لينين) المسيطرة على التربية السوفيتية نشرت آراءها . التى نظر إليها على أنها آراء تقدمية . ومن الغريب أن تسود آراء جون ديوى الأمريكى التربية الروسية ، فقد عمت التربية التقدمية المدارس بما فيها من مركزية حول الطفل : وخضوع لميوله واهتماماته ، وفرص عديدة للنشاط الفردى ، والتساهل فى التقيد بمناهج محددة موضوعة . وقد ألغيت هذه الديويات فيما بعد ، ولكن مازالت آثار منها تترك بصماتها على التربية السوفيتية اليوم . فمثلا هناك إعتراف

بأهمية الطفل فى المجتمع السوفييتى ، ويهتم المجتمع بمعاملة الأطفال كأفراد لهم حقوق يجب احترامها . هذا موجود الآن ، ومن المحتمل أن السيدة كروبسكايا فى آرائها استندت إلى التقاليد الروسية فى حب الأطفال . وهذا واضح اليوم فى اهتمام روسيا بدور الحضانة وبالتطبيع الاجتماعى المبكر للأطفال .

هذا وقد دعت الظروف الاقتصادية - فى وقت ما - المسئولين فى الاتحاد السوفييتى إلى إبقاء الأطفال بالمدرسة ساعات طويلة مع منحهم وجبات غذائية فقد كانت أزمة مساكن ، وقلة من الغذاء ، فكان خيراً أن يبقى الأطفال فى المدرسة إلى المساء .

وكان اهتمام السوفييت بالأطفال يعادله اهتمامهم بالمرأة التى تبوأت مكانة مرموقة فى المجتمع . ومن المعروف أن المجتمع السوفييتى أعطى المرأة أعلى مكانة ، فهناك طبيبات ومدرسات ومهندسات بأعداد لم يستطع أى مجتمع غربى فى أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية الوصول إليها . ولعل الفضل فى هذا التقدم النسائى يرجع إلى تشجيع السيدات على التعلم والتسهيل عليهن بفتح دور حضانة تتقبل الأطفال فى أية ساعات من اليوم .

وقد قتلت آراء ديوى فى عهد ستالين ، بل يقال أنه أمر بالغاء التعليم المشترك . وأن يفصل البنون فى مدارس خاصة بهم . وللبنات مدارسهن . ولكن عاد التعليم المشترك مرة أخرى بعد انقضاء العهد الستالينى . وظل اهتمامه بالنظام وسلطة الإدارة المدرسية ، والتحصيل الدراسى سائداً ، ولكن صار تحول عن المدرسة المتمركزة حول الطفل . ولعل هذا أحد الفروق الأساسية اليوم بين التربيتين الروسية والأمريكية . ويرى الملاحظون والدارسون للتربية السوفييتية أنها تتميز بالتركيز على مناهج موحدة لجميع التلاميذ ، ومدارس موحدة عامة . كما أن التركيز فى علم النفس السوفييتى على التعاون . ومن أساسيات علم النفس (الماركسى) أن القدرات تكتسب وليست فطرية ، وأن الفروق بين الأفراد تمثل اختلافات فى الظروف البيئية وفى الاستجابات التى يكونونها . وينتظر من التلاميذ المتفوقين فى التحصيل الدراسى أن يساعدوا

زملاءهم المتعثرين : كما أن اعتقاداً يسود بأن ضآلة التحصيل الدراسى مرجعها إلى عدم الرغبة فى التعلم ... فكل الأفراد خلقوا سواسية ، ومن يقبل على التعلم أكثر يحصل أكثر ... ولا دخل هنا لما يسميه علم النفس فى الدول الغربية والرأسمالية بالذكاء الفطرى والقدرات التى يولد الفرد مزوداً بها .

ومع هذا ، فان الفروق بين الأفراد تفصح عن ذاتها فى سن معين ، ولهذا فان الاتحاد السوفيتى ألقى اهتماماً بانشاء مدارس خاصة بعد سن الخامسة عشر حيث يدرس فيها التلاميذ ليصبحوا جيش العمال المهرة . ولعل على رأس وظائف التربية فى الاتحاد السوفيتى إعداد طوائف المتخصصين للمجتمع فى شتى مجالاته وأنشطته .

وتكون الجامعات نسبة بسيطة (نسبياً) فى النظام التعليمى ، وكذلك المدارس التى تعد الطلبة لهذه الجامعات . وتهتم الجامعات باعداد الباحثين فى شتى المجالات : ومستواها عال جداً ، ويضم التعليم العالى — إلى جانب الجامعات — المعاهد التكنولوجية المتخصصة ، وهى ذات طابع تطبيقى .

ويلمس الدارس للتربية السوفيتية أثراً ماركسياً آخر هو مزج الدراسة بالعمل . فقد اهتمت (إصلاحات) خروشوف (١٩٥٨) التعليمية بتنمية نظام يعطى فيه كل طالب — باستثناء الموهوبين — فرصة العمل بين سن ١٤ سنة وعشرين سنة حتى تذوب الفوارق بين الفئة المثقفة وغيرها . ويقال إن دافعاً لهذه الإصلاحات هو العجز فى عدد العمال بعد ملايين الضحايا فى الحرب العالمية الثانية ونقص المواليد ، وكذلك خوف الساسة من تكون طبقة طلابية قد تقوم بعمليات فيها خطورة على النظام . ومهما تكن الأسباب فان إتاحة الفرص للطلبة للعمل اليدوى فيه احترام وقدسية للعمل حتى لا تنمو إحساسات بفروق طبقية أو تطلعات ينشؤها العمل العقلى وموقفه من العمل اليدوى . وصار تعليم الشباب على أساس أن العمل واجب وشرف ...

وفى رأى بعض المربين الغربيين أن الفلسفة التربوية والنظام التربوى

الروسى هما مزيج من التقاليد القيصرية السابقة للثورة ، والتعاليم الماركسية ، وتأثرت من المجتمعات الغربية . فلم تنبذ الثورة كل قديم ، ولم تقفل الباب نهائياً أمام خبرات الغرب ، بل أخذت منها ما يتناسب مع الماركسية ولا يطيح بأساسياتها . وقام هذا المزيج المريح لينتج مجتمعاً متميزاً بالوحدة ومتشبعاً بالماركسية وقادراً على مد الصناعة والمزارع بالقوى البشرية ذات الكفاءة الممتازة ، بل وفوق كل هذا تهيئة أفراد أغنياء بولائهم لوطنهم والذود عنه ، ولعل المعجزة الكبرى للنظام التعليمى السوفييتى قدرته على استيعاب هذه الأعداد الهائلة من الأفراد وكفايته الرائعة فى توجيههم بنوعيه فائقة . فقد تضاعف عدد الأطفال منذ ثورة ١٩١٧ ، كما أن عدد تلاميذ المدارس تضاعف عدة مرات .

وتفخر التربية السوفييتية بأن نسبة عدد المدرسين إلى التلاميذ تعد أحسن نسبة فى العالم (١) كما أن موقف أولياء الأمور من المعلمين يتميز باحترام وتقدير كبيرين الأمر الذى يشكو منه معلمو الولايات المتحدة مر الشكوى . والمقارنة تتضح بصورة جلية فى اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين فى كل من الاتحاد السوفييتى والولايات المتحدة الأمريكية . ففى الأخيرة يكاد يكون المدرس مذنباً يتلقى التأنيب من أولياء الأمور (دافعى الضرائب) وعليه إذا أراد أو أرادت أن تقدم تقريراً لوالد جونى ، وجونى تلميذ ضعيف مهمل كسول ، فهنا يبدأ المعلم بمحاولات يرمى من ورائها رضاء والد جونى ، فجونى مثلا يلبس قميصاً يتلاءم لونه مع بنطلونه ، أو أنه صاحب ابتسامة لطيفة ، ثم يلمح المعلم أن جونى ضعيف فى تحصيلة . وإذا كان الحاضر من طرف جونى والدته ، فقد لا تنتهى ليلة المدرس أو المدرسة إلا بأنه هو الضعيف فى مادته غير القادر على التدريس(٢). الصورة مختلفة تماماً فى الاتحاد السوفييتى حيث يتم فى اجتماعات الآباء والمعلمين أن المعلم يؤنب ولى الأمر الذى لم يحسن

---

(١) ولا تقترب من هذه النسبة إلا اليابان .

(٢) هذه الصورة الكاريكاتورية قد يكون فيها شىء من المبالغة .

العناية بابنه وقصر ، بل إن التأنيب والتقريع يخرج إلى دائرة المجتمع الضيقة أولا حيث تنهال طلقات التأنيب على ولى الأمر من كل اتجاه ...

على أن ما يتوج التربية الروسية هو هذا التنظيم الدقيق لمركزية تنبع من الحزب الشيوعى ، مركزية تسيطر على المناهج والكتب المقررة وأنظمة الامتحانات . ولكن إلى جانب هذه المركزية هناك المبادآت المحلية والمجهودات التى تنقلها الإدارة المركزية بكل تقدير . شىء رائع ومثير هذا الجمع بين مركزية ولامركزية ، دول غرب أوروبا تتبع سياسة مركزية ، والمحلية والإقليمية اللامركزية سمة أمريكية ، ولكن الاتحاد السوفييتى هو الفريد الذى جمع بين الاثنتين فى نسيج مبدع محكم .

هذا ، وتظهر الفروق بين التربية الاشتراكية والتربية فى المجتمعات الغربية الرأسمالية فى طبيعة الإنسان فى المجتمع . ولعل ما وضحه Neilo'Connor(١) عن هذه الفروق جدير بالاقتباس هنا وقال :

« يتجه علم النفس التعليمى السوفييتى إلى تعميق فعاليات التربية ، ومن الإنصاف القول بأن هذا هو هدف علم النفس التعليمى فى أى مجتمع . ولكن نجد فى إنجلترا مثلا اعتقاداً جازماً بتأثير الوراثة على الذكاء مما أنتج اهتماماً بالغاً بالفروق فى القدرات ،البداية مختلفة ولكن الهدف واحد وهو تعميق فعاليات التربية وتأثيراتها . وقد أدى الاختلاف فى البداية إلى إتاحة فرص تربوية أكثر وأعرض فى الاتحاد السوفييتى : كما أن الافتراضات المؤسسة على مفهوم أن الذكاء فطرى قد رفضت رسمياً فى روسيا ، فى حين أنها بدأت تفقد قيمتها تدريجياً فى إنجلترا عن طريق المحاولة والخطأ .

وفى كلا المجتمعين الروسى والإنجليزى إعتراف بوجود فروق بين الأفراد . ولكن هذه الفروق تلعب دوراً حيوياً فى إنجلترا ، فهى العوامل

(١) Neil O, Connor in Communist Education, edited by E.J. King, p. 49.

الأساسية المتحكمة فى تربية الأفراد ، أما فى روسيا فهى أسس تؤدى إلى تنوع فى البناء التعليمى . إنه الفرق بين مجتمع طبقى ومجتمع لا طبقى . ففى المجتمع الطبقى اعتراف بأن هذه الفروق الموروثة لا تتغير ... » .

الفروق الفردية موجودة ... هذا ما يراه علماء النفس فى الشرق وفى الغرب ، ولكن ما دورها ؟ يقول علماء النفس الغربيون الآتى : يعترف المجتمع السوفييتى بوجود فروق بين الأفراد لأنه يريد وجود هذه الفروق ليحقق أهدافه وأغراضه ويحقق منجزاته ، فى حين أن المجتمع الغربى يؤكد وجود هذه الفروق ويمجدها لذاتها ... » هذا ما يقوله علماء الغرب ...

الولايات المتحدة الأمريكية :

بلد حديث فى تاريخه ، ولكنه أقدم بلد فى جعل التربية حقاً لكل مواطن ، فقد سبقت دول العالم فى المدرسة الابتدائية المجانية ، تعقبها المدرسة الثانوية وأبوابها مفتوحة أمام الجميع ، ثم إلى تعليم عال . ويعتز الأمريكيون كل الاعتزاز بهذه الديموقراطية فى التربية ، وأنهم فتحوا الأبواب أمام المتفوقين لتعليم عال . وفى رأى الغربيين :

ـ التقدم التربوى فى الولايات المتحدة الأمريكية ليس مرده فقط إلى غزارة وغنى الموارد الطبيعية ، وإلى القوى البشرية ، وإنما لأن هناك اعتقاداً راسخاً بأهمية وأولوية التربية . وقد لعبت المدرسة دوراً هاماً فى التطور الثقافى الأمريكى .

ـ منذ بواكير التاريخ الأمريكى وهناك اعتقاد عميق بأن المدرسة مسئولية المجتمع ، فمجتمع ناحية ما ينشىء المدارس والكليات . ويمولونها ويشرفون على بنائها ، فهى ستعلم أبناءهم ... واستمر هذا الموقف إلى أن تدخلت الإدارات المركزية وأسهمت .

ـ سبقت الولايات المتحدة الأمريكية دول العالم فى إصدار قوانين ولوائح خاصة بالتربية والمدارس . وكان ذلك منذ منتصف القرن التاسع عشر . ولعل أخطر عمل أقدمت عليه هو المدرسة الابتدائية العامة المجانية . مدرسة للجميع ؛ والتربية مسئولية الدولة . كان هذا حدثاً تاريخياً .. وبدأت التقاليد ترسى

دعائمها ، فاذا أضفت إلى هذا حماس الناس إلى التعليم واهتمامهم به ، مضافاً إلى ذلك أيضاً غنى فى الموارد وفيض من المال ، أمكننا أن نرى شكل المدرسة ومحتواها يتغير فى ثراء ويتحسن فى غنى .

- باستثناء الجنوب كانت المدارس للجميع ، حقاً كانت هناك مدارس خاصة يؤمها أبناء الأثرياء ، ولكنها - نسبياً - كانت أقل مما كان موجوداً بالقارة الأوربية(١). ولم تعرف أمريكا - إلا لماما - مدارس الفقراء ، ومدارس الأثرياء كما عهدتها أوروبا .

- منذ البداية كانت هناك مساواة فى التعليم بين الذكور والأناث ، بل إن هيئات التدريس بالمدارس الابتدائية كانت نسائية . فقد نظر إلى مهنة التدريس على أنها - فى مرحلة ابتدائى - لا تحتاج إلى قوة جسمية وعضلية . والنساء أحق بها من الرجال الذين يجب أن يعملوا فى مهام أخرى لا تقدر عليها النساء !! على أن الموقف - أخيراً - بدأ يتغير وبدأ الرجال منذ سنوات غير بعيدة ، يعملون معلمين فى المدارس الابتدائية ، وحتى اليوم تجد نسبتهم ضئيلة جداً إذا قورنت مع المدرسات ، وإن كانت المناصب الإدارية بها أعداد وفيرة من الرجال .

- كان هناك اهتمام بإعداد المعلمين ، ولعل الكثير من جامعات أمريكا اليوم بدأت كمعهد للمعلمين ثم كبر وتطور وتضخم . كانت الـ Normal Sshool نواة كثير من جامعات أمريكا اليوم .

ولعل القوة البارزة فى تطور التربية الأمريكية فى بداية القرن العشرين وإلى الأربعينات منه هى آراء جون ديوى التى لم يقتصر تأثيرها على الولايات المتحدة الأمريكية بل انتقلت إلى أوروبا وإلى روسيا واليابان وكثير من أقطار العالم ، جاءت آراؤه فى أمريكا فى وقت مناسب سياسياً واقتصادياً واجتماعياً .

---

(١) ولا ننسى الحال فى مصر قبل ١٩٥٢ حيث كانت هناك مدارس ابتدائية ومدارس أولية ، الأولى تودى إلى الثانوى ثم التعليم العالى ، والثانية مقفولة المستقبل .

كان من الضرورى تصميم مناهج لا تقسم الأفراد حسب مستواهم الاقتصادى أو مركزهم الاجتماعى ، أو حسب طبقتهم العقلية . كانت الحاجة ماسة إلى نظام تعليمى يوحد ولا يفرق . وكان الاختراع الأمريكى لتنفيذ هذه السياسة هو المدرسة الثانوية التى فتحت أبوابها لكل التلاميذ . كل التلاميذ ، لا الأغنياء منهم فقط ، والمتفوقين عقلياً فقط ، بل الجميع .

وصممت المناهج لتنمى اهتمامات وكفايات الفرد المتعلم ، بالإضافة إلى مد جميع المتعلمين بالدراسات الأكاديمية والعملية اللازمة لهم لحياة سعيدة فى مجتمعهم وقتئذ . على أن المدرسة الثانوية الأمريكية highschool لم تقصر خدماتها على تلاميذها وتلميذاتها ، بل فتحت أبوابها للمجتمع ، وأصبحت مركز النشاطات الاجتماعية والرياضية والفنية . وهى بهذا اختلفت عن المدرسة الثانوية فى القارة الأوروبية ... وغيرها .

ولم تسلم التربية الأمريكية من مطارق النقد ، من أمريكيين وغيرهم ، فقد اتهمت بأنها تهتم بالكم ، فى حين أن التربية فى أوروبا تهتم بالكيف . ويدافع الأمريكيون عن أنفسهم قائلين إن هناك فروقاً واختلافات فى المستويات من مدرسة لأخرى . ومن جامعة لأخرى . فهناك جامعة هارفارد . ومعهد التكنولوجيا بماساشوستس ، وجامعة شيكاغو (وخاصة فى العلوم الطبيعية والاقتصادية) وهذه لها سمة عالمية لا ينكرها أحد ، وفى الجانب الآخر نجد كليات وجامعات صغيرة ذات مستو علمى أقل من ييل وهارفارد كولومبيا مثلا . هناك مستويات مختلفة ، كما هى الحال فى كثير من أقطار العالم حيث توجد جامعات ممتازة وأخرى هزيلة .

ويفخر الأمريكيون بأنهم يتيحون فرص التعليم بدرجة أعلى مما تتيحه دول أخرى — هذا ما يقولون — ففى المدن نجد أن ٥٠٪ من خريجى المدارس الثانوية يلتحقون بالجامعات ، وهى نسبة عالية ، بل إن الفرص متاحة الآن للأطفال فى سن ما قبل المدرسة الابتدائية . وخاصة لهؤلاء الأطفال الأمريكيين من بيئات فقيرة . وهناك اليوم برنامج سن Headstart يعد الأطفال للمدرسة الابتدائية .

وتكاد تنفرد المدرسة الأمريكية بسياستها فى ترك الطالب يتخير مواد دراسية يريدها ، وإن كان الاتجاه اليوم إلى تكليف التلاميذ المتفوقين بأخذ مواد معينة . ليس هناك إذن ما يسمى بمنهج السنة التانية ثانوى يأخذه كل التلاميذ والتلميذات . هناك مواد دراسية مطلوبة أى إجبارية ، والباقى عديد يتخير منه الطالب ما يريد . ويخضع المتقدمون للجامعات إلى مجموعة امتحانات تقيس قدراتهم العقلية إلى جانب سجلهم فى المدرسة الثانوية .

وقد هوجمت التربية الأمريكية أيضاً من زاوية المعلمين ومؤهلاتهم ، وأن بعضهم لا يحملون مؤهلات تعطيهم إمكانيات التدريس . ولكن الأمريكيين يدافعون عن موقفهم قائلين إن ثلاثة أرباع المعلمين من خريجى الجامعات والكليات ، ومهما كانت شهاداتهم ذات مستوى — قد يكون منخفضاً — فهى أعلى من مستوى الشهادات التى تمنح فى القارة الأوروبية وغيرها لمن يقومون بالتعليم فى مرحلة ابتدائى . ويرد المهاجمون قائلين إن ما يدرسه المعلم قبل تخرجه فى أمريكا يهتم أكثر بالمواد المهنية (التربوية) ، وقلة فى مادة تخصصه والتى سيدرسها لتلاميذه بعد تخرجه . وبذلك يولى المدرسون الأمريكيون أهمية أكثر إلى عملية تكيف التلميذ للحضارة التى يعيش فيها ، وهذا على حساب تقدمه فى المواد الدراسية .

وقد ظلت التربية الأمريكية أسيرة الدوجما الديوية ، وأى دوجما (أفكار مثبتة) مهما كانت رائعة فهى خطيرة ، لأنها تحجب التفكير فى التغيير ، والتغيير حتمى الحدوث وإلا حل التخلف . على أن الدوجما الديوية لها صفات باقية ومستمرة فى البقاء ، منها :

١ — القول بأن على المدرسين معرفة تلاميذهم وكيف ينمون .

٢ — إعداد المتعلمين للحياة الحاضرة الراهنة فى بيئاتهم :

بل إن الفكرة الديوية ترى أن التربية حياة وليست إعداد للحياة : كأن يحيا الطفل اليوم ، ويعرف كيف يحيا ، فهو بهذا يعد نفسه للمستقبل . بل إن الدوجما أدت إلى إهمال الموهوبين والمتفوقين ، الأمر الذى أصلحه الأمريكيون

فى العشرين سنة الماضية . كما أنهم أعادوا النظر فى مدارسهم الثانوية و طعموها بالدراسات المهنية » .

وفى محاولة لإبراز أوجه التشابه بين التربية الأمريكية والسوفييتية نجد أن كليهما ضخم عملاق ، كليهما يهتم بالدراسات المهنية ذات المستوى العالى : ثم اهتمام بالطفل ، وتركيز على عمليات التطبيع الاجتماعى ، ودور التربية فى المجتمع . ولعل من أبرز أوجه الاختلاف بين التربيتين هذه الحرية التلقائية الموجودة فى المدارس الأمريكية ، حرية قد تصل — بل وقد وصلت — أحياناً إلى فوضى مدللة ، وخضوع المعلمين للمتعلمين ، وتحكم أولياء الأمور فى المدارس ...

الفصل التاسع عشر

التربية العربية فى سياق مجتمعها
بين ماضيه وحاضره(١)

أولا : المجتمع العربى بين ماضيه وحاضره

انطلاقا من المنهجية العلمية وإيمانا بأن التربية العربية إنما يمكن فهمها والإلمام بخصائصها باعتبارها منظومة متفاعلة مع منظومات أخرى فى مجتمعنا ولما يترتب على هذا الفهم من اقتراح استراتيجية لتطويرها فى المستقبل تعتمد أول ماتعتمد على خصائص ذلك المجتمع ، فقد تم النظر إلى المجتمع العربى من بعدين رئيسيين : الأول طولى وفيه استعراض مجمل لتطوره فى تاريخه الطويل ، والثانى عرضى وفيه استعراض مجمل أحواله فى القرنين الأخيرين ، لتجتمع من هذين البعدين صورة تنحو إلى الشمول والتكامل ، ويمكن اعتمادها مصدراً لدراسة واقع التربية العربية ، وتشخيص مشكلاتها والتعرف على جوانب الضعف والقوة فيها من ناحية . ومؤشراً إلى إتجاهات تطويرها فى المستقبل ومصدراً يستند إليـــه فى الكشف عن مبادئها وعناصرها من ناحية ثانية .

١ —

أما البعد الطولى فقد تناول الحضارات الإنسانية الأولى التى نشأت فى الوطن العربى وكشف أنه كان مهدا لها وأن شعوبه كانت رائدة فى إنشائها كما تناول الديانات السماوية الكبرى لتكشف أنه كان مهبط نزولها : ولتتابع ترقيها إلى غاياتها العليا بالإسلام خاتم رسالات السماء، وهكذا فإن هذا الوطن عريق فى الحضارة . تهيأ لتلقى المعانى الروحية ، وتجمعت لشعوبه فى تاريخه الطويل فضائل الإنسانية فى لإنشاء والتعمير ، وفضائلها فى الوصل بين الأرض والسماء .

---

(١) مأخوذة بتصرف من :
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية (التقرير المجمل) — القاهرة ١٩٧٣ .

وتميزت تلك الحضارة بالشمول الفنى ، وبالإصالة والانفتاح على الحضارات الأخرى ، وبالإعتماد على العقل والأخلاق ، وأرست أصول الحرية الفكرية فظلت مستمرة ولا تزال آثارها باقية فى تطوير الحضارة الأوربية ، فهى ماثلة فى الحضارة المعاصرة متغلغلة فى ثناياها وفى تطويرها وتكوينها .

١–١

وقد تم النظر إلى التربية العربية فى إطار مجتمعها والحضارة التى أظلتها فكانت أداة رئيسية لها : تجلت أصولها فى صدر الإسلام باعتبارها جانبا من مجتمع متعلم ازدهر فى المدينة المنورة ، وتزايدت مبادئها الأساسية ومنها اعتبار التعليم حقا وواجباً واعتماد الشمول والتكامل والعقلانية فى أصولها ، وتقدير مكانة العلم والعلماء ، واعتبارها وظيفة اجتماعية وسبيلا إلى التغيير والبناء . وشملت عنايتها الصغار والكبار فكانت صيغة مبكرة — للتربية المستديمة . المتكاملة كما جاء وصفها فى الفكر التربوى المعاصر ، وتعددت مؤسساتها واستندت إلى أصول من الفكر التربوى .

— ٢

غير أن هذة الحضاره الإنسانية بخصائصها الإنسانية وبفكرها التربوى ومؤسساتها الفريدة تعرضت للنزعات القبلية ومطامع الحكام وتنافسهم وأطماع الغزاه والشعوبية فسرت فيها عوامل الفساد والتفكك فاضطربت أحوالها الاجتماعية والاقتصادية وتوالت عليها الغزوات الخارجية ، وسادتها التجزئة فخضعت للتدهور والانحطاط واستسلمت للركود والجمود لعدة قرون فتأثرت الثقافة وتأثرت التربية لا مراء .

١–٢

على أن المتأمل فى تلك الحضارة الإنسانية لا يفوته أن يستخلص وهو يستبق استعراضه لأحوال الأمة العربية فى العصر الحديث : أن السياسات تمضى وتتبدد ولكن العقيدة تثبت وتصمد ، وأن الدول تنحل وتتبدل ، ولكن الأمة تبقى وتظل ، وقد تثبتت للأمة العربية عقيدتها ، وبقيت لها

ذاتيتها يكتشف عنها تراث غنى يمثل ماضياً حياً يقاوم الفناء ، وهو تراث حى لأنه إنسانى فى قيمه وفضائله ، وفى مناهجه ومواقفه ، وهو تراث حى لأنه موصول لم تنقطع آثاره فى نفوس الناس ، مهما انصرف الجهل بالكثير منهم عن استيعاب مضامينه ، وأنه تراث حى لأنه قابل للتطور صالح للبقاء فى كل زمان ومكان ، ويعول على أشرف ما يتميز به الإنسان عقله وضميره ، ويدعو إلى ديمقراطية المجتمع وإلى الاخاء والمساواة بين الإنسانية جمعاء .

١ — ٣

والعبرة الرئيسية من هذا العرض ، هى الحاجة الماسة إلى اكتشاف هذا التراث الحى بتعمقه واستجلاء قيمه وفضائله بروح العقل الناقد ، ومناهج العلم والتحليل الفلسفى ومعارضته لمفاهيم العصر وأصوله السليمة ، والاهتداء به لمعالجة المشكلات المتجددة ومواكبة مسيرة الحضارة والمساهمة فى بنائها : والاستناد إلى تلك القيم والفضائل فى تطوير الثقافة العربية تأكيداً لأصالتها وانفتاحها على التجديد وتطوير فلسفة عربية متميزة عن ذاتية الأمة العربية وشخصيتها ، واعتماد التربية العربية على التراث الحى مساهمة فى استكشافه وتمثيله واستيعابه ، وإقامة فلسفتها على أساس هذه الفلسفة العربية المتميزة : وتطوير نشاطها وفقاً لمبادئها وبالتالى اعتماد تلك الفلسفة العربية المتميزة فى مواجهة مشكلات الحضارة المعاصرة : وإعتبار ذلك رسالة متجددة تحملها الأمة العربية إلى العالم الإسلامى وإلى العالم الثالث وتسهم بها فى هداية الإنسانية جمعاء .

— ٢

وأما الاستعراض للبعد العرضى : فينطلق من وصف التحديات الكبرى التى واجهت الأمة العربية فى القرنين الأخيرين كما تجلت فى التخلف وآفاته الثلاثة : الفقر والجهل والمرض : وفى التسلط الأجنبى ، وبذلك يصل ذلك الحاضر بماضى الأمة العربية فى عصور التدهور والانحطاط : وكما تجلت تلك التحديات فى الاستعمار وفى الصهيونية ، ويتناول ذلك الاستعراض

ردود الفعل في الأمة العربية إزاء تلك التحديات وما ينشأ في مواجهتها لها من أنواع الصراع والنضال ، ويتابع متضمنات ذلك في التربية العربية ، وفي مسيرتها خلال النصف الأول من القرن العشرين .

٢–١

فقد واجهت الأمة العربية الاستعمار في العصر الحديث وهي على حال من الضعف : محرومة من العلم والثروة والسلاح ، ومن الحرية والمكانة السياسية ، وكان الاستعمار في تسلطه على الوطن العربي صادقاً لطبيعته . ولارتباطه الوثيق بالنظام الرأسمالي استغلالا للموارد الطبيعية والبشرية ، وهيمنة على شؤون الإدارة السياسية ، وفرضه للتفرقة والتجزئة واحتلالا للأرض يصل أحيانا إلى حد الاستيطان ، واتخاذ مواقف حضارية تتميز بالعنصرية والاستعلاء ، وتتراوح بين الرفض والاحتواء .

وتحالف الاستعمار مع الصهيونية فمهد لها ، وأعانها في تسللها إلى الوطن العربي ، وفي تدابيرها لاحتلال أجزاء غالية منه لتكون امتداداً لنفوذه ، واستكمالا عضويا لكيانه ، فكانت غزوة استيطانية لفلسطين تميزت بالعنصرية والاستعلاء وبالعدوان بعد العدوان ، فسلبت وطناً وشردت شعبا ومارست إرهاباً ، يصل إلى حد الإبادة والإفناء .

٢–٢

وتوالت ردود الفعل التي صدرت عن الأمة العربية أمام هذه التحديات . فواجهت الاستعمار مع اختلاف التكافؤ لصالحه بضراوة المقاومة عند أول غزواته وبسلسلة من الثورات الوطنية وحروب التحرير يجتمع لها مشاركة الشعب وتأييده ، ومساهمة الشباب وتنظيمه بذلا للتضحية والفداء وصداماً مسلحاً في بعض الأحيان .

وكانت استجابة الأمة العربية للحضارة الأوربية أوسع مجالا وأشد تعقيداً فقد أحست بالحاجة إلى التغيير بعد عصور الركود والجمود قبل المواجهة مع تلك الحضارة ، ولما واجهتها تابعت طلائع التغيير وتأكدت لها ضرورته

على اختلاف إتجاهاته : عوداً إلى القديم على علاته، أو انطلاقا مع الجديد أياً كان ، وظهرت جهود فى إصلاح الإدارة والنواحى العسكرية كما برزت حركة الإصلاح الدينى تؤكد الملاءمة بين العلم والدين وتدعو إلى مقاومة الفساد والاستبداد .

وتميزت النهضة الثقافية فى مجال الأدب خاصة بإحياء التراث العربى من ناحية ونقل الثقافة الأوربية من ناحية ثانية ونشأ الصراع بين القديم والجديد، فكان فى تطرفه يقوم على المتابعة والتقليد فى الحالين ، وما لبثت حركة التجديد الصحيحة أن نجحت فى إزالة التناقض فى التطرف ، فجمعت بين الأصالة وما تنطوى عليه من الذاتية والاختيار ، ومن الإبداع والابتكار من ناحية وبين التجديد الذى يميز وينتقى ويطور ويبدع ويعبر عن ذاتية الأمة وشخصيتها القومية من ناحية ثانية وظهرت فى الثقافة فنون جديدة تدل على حيوية ومتابعة لروح العصر وأنماطه .

وبينما كان العلم الحديث مقبولا من حيث المبدأ مسلماً به فى مجالاته الطبيعية : ووضع القوانين وتفسيرها ، فإن ما حصل منه فى الواقع لايزال دون المطمع فهو يقتصر فى الغالب على النقل دون الابتكار ، وعلى الفهم دون التطبيق ، وتعوزه الأجهزة والإمكانات .

وبرز النقص فى الفلسفة ، فلم تظهر بعد فلسفة تعبر عن خصائص الأمة العربية ومواقفها فى الحياة لتكون فلسفةعربية متميزة — فى هذا العصر الذى تتصارع فيه المذاهب والفلسفات — تكمن وراء مسيرة الأمم وأساليب الحياة فيها .

وبلغت الجهود الوطنية حظا من التحرر والاستقلال السياسى على تتابع مواعيد هذا الاستقلال من بلد إلى آخر ، ولكنها جهود تعرضت لتبديد الطاقات فى خلافات ومنازعات ، ولم تستوعب الجوانب الاجتماعية

والقومية وسعى الاستعمار إلى أن يقيد هذا الاستقلال بقدر من التبعية على صور متعددة متفاوتة .

٢—٣

وكان من الطبيعي أن تبرز آثار الصراع بين التحديات وبين الاستجابات في مجالات متعددة في السياسة والاجتماع وفي الثقافة والتعليم. ولعلنا نلتمس بعض هذه الآثار في مجال التربية خاصة وفي مجال المجتمع عامة . فأما في التربية فقد ظهرت ثلاث استراتيجيات رئيسية : الأولى للتعليم الأصلي . وليكون امتداداً للماضي في بعض صوره حتى نهاية النصف الأول من القرن العشرين . والثانية للتعليم المستحدث ، ليمثل النقل عن الأنظمة الأوربية والاقتباس منها للتعديل ، الثالثة للإصلاح سعياً في تعديل التعليم المستحدث بتقريبه إلى الأهداف الوطنية والقومية وتحسين نوعيته . وقد ظلت الأنظمة التربوية تتجاذبها قوى الصراع وما زالت تفتقد الفلسفة المتميزة والسياسات الشاملة . وتضيق أهدافها عن الأهداف القومية بتمامها ، وكان بعضها ينطوي على ثنائيات في بنيانها ذات دلالة على الإخلال بتكافؤ الفرص . وعلى عجز عن استيعاب الصغار فضلا عن إهمال الكبار وعلى نقص الكفاية الداخلية والخارجية على السواء .

٢—٤

وأما في المجتمع العربي فقد كان عند منتصف القرن العشرين مجالا للصراع بين تحديات الاستعمار والصهيونية ، وبين ردود فعل الأمة العربية لها فأسهمت تلك التحديات في زيادة التخلف وما يدل عليه من عجز حضاري في مواجهة الطبيعة ورد العدوان عن الإنسان العربي ، وفي المساهمة في تطور المعرفة ، كما أسهمت في فرض التجزئة ، وفي تكوين ضروب من التفاوت في ثنايا المجتمع ، وفي استمرار التبعية .

وكان في الماضي الحي للأمة العربية — متمثلا في عراقة الحضارة ، وشمول العقيدة وتكاملها ، ووحدة اللغة والثقافة — ما مكنها من الحفاظ

على ذاتيتها وجعل هذه المقومات أساساً لتنمية ، الوعي القومى . وقد تجلت الجهود الوطنية فى صور متعددة من التغيير الذى تناول الحياة بعامة ولكنه تغيير يقصر عن الطموح : فلا جرم يشتد التطلع إلى مزيد منه يتناول الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كافة . وكان غرض الصهيونية فى الوطن العربى من العوامل الرئيسية فى إلحاح النزعة إلى التغيير ، والتطلع إلى صيغ جذرية منه .

٥-٢

وتجلى الوعى الوطنى وما ينطوى عنيه من قدرة على الصمود ، وتطلع إلى التغيير وبخاصة بعد النصف الثانى من القرن العشرين فى سلسلة من الثورات الوطنية وسلسلة من جهود الاصلاح والتعمير ، شملت سائر أجزاء الوطن العربى ، فكان فيها اتساع لمجالات التحرر ترفض التبعية فى السياسة ، وتتجاوز هذا الرفض لتشمل الاهتمام بالنواحى الاجتماعية والاقتصادية ، ولتسهم فى تطوير أساليب المعيشة نحو بلوغ الحياة الكريمة .

وبرز خضم هذه الثورات والإصلاح إدراك نواحى الضعف فى أحوال المجتمع وأحوال الأمة العربية وسعى لمعالجتها ، وتجلى هذا فى جملة من الاتجاهات : انتقال من القطرية إلى القومية ، ومن صراع بين القديم والجديد على علاتهما إلى أصالة وتجديد ، ومن حياة ريفية إلى أحياء للريف وتعمير للحضر ، ومن مشروعات متفرقة للتنمية إلى تنمية متكاملة قطرية وقومية ، ومن أساليب تقليدية فى التفكير إلى تخطيط واعتماد العلم محتوى وأسلوباً وما يترتب عليه من الصناعة والتقنية ، ومن التبعية والانعزال إلى الانفتاح الواعى ودعم حركات التحرر للشعوب ، وأخيراً من الضعف إلى القوة فى مجالات السياسة ومجالات الحرب والمواجهة والصدام .

ووافق جوانب التغيير المختلفة إدراك الضعف فى الأنظمة ولدورها وأهميتها فى المرحلة المقبلة والحاجة إلى تطويرها وجعلها آداة رئيسية فى التغيير المنشود من ناحية أخرى . ولابد أن ينطلق تطور التربية ووضع إستراتيجية شاملة لها من استيعابها لنواحى التغيير فى المجتمع العربى كما وصف آنفا

وتمحيص هذه الجوانب ومتابعة مضامينها وجعلها منطلقات الاستراتيجية المرجوة .

ويبرز كثير من عوامل التغيير عنصر دراسة بعض الظواهر الاجتماعية والاقتصادية وما فيها من نواحى القوة والضعف فى المناطق الريفية ، وبين بعض الفئات المحرومة ، أو من حيث تزايد الموارد ، واستثمار الثروات الطبيعية وبخاصة ما يتصل منها بالنفط باعتباره من مصادر الطاقة التى يعتمد عليها العالم المعاصر وهذه كلها ظواهر ذات صلة بالتربية ومشكلاتها .

٢—٦

والعبرة من هذا العرض للمجتمع العربى تعود بنا إلى العبرة التى استلهمناها من الماضى الحى وتؤكد أن للأمة العربية مقومات ذاتية مكنتها من الصمود فى وجه التحديات الكبرى التى واجهتها فى العصر الحديث وأن هذه المقومات حرية أن تتزايد وتقوى لتكون فى المستقبل كما كانت فى الماضى قوة غالبة ، فتتجاوز مرحلة الصمود إلى مرحلة القوة والبناء ، وهى عبرة لابد من متابعة متضمناتها فى ميدان التربية العربية فى حاضرها ومستقبلها على وجه التحديد ومن هذه المتضمنات ما يتمثل فى الإجابة عن الأسئلة التالية :

— هل استطاعت التربية العربية أن تتابع التغيرات فى مجتمعها وأن تستجيب لارادة التغيير العامرة فيه ؟

— هل حققت ديمقراطية التعليم مبدأ تكافؤ الفرص فيه بمعناه الشامل الوافى؟

— هل توافرت لها الكفاية الداخلية فى أدائها والكفاية الخارجية فى ملاءمتها لأحوال مجتمعها ؟

— هل استوعبت المواقف الحضارية التى تجمع بين الأصالة والتجديد ؟

— هل استجابت للأهداف القومية ؟

تلك أسئلة سنسعى إلى الإجابة عنها عند عرض واقع التربية العربية ، وسوف نستحضرها فى الأذهان عند اقتراح استراتيجية لتطويرها فى المستقبل .

ثانيا : واقع التربية العربية واتجاهاتها ومشكلاتها

واقع التربية العربية حصيلة العوامل المختلفة التى تعرض لها المجتمع العربى وأثرت فيه خلال أكثر من قرن ونصف ، وهو يعبر عن ألوان من القوة والضعف بقدر ما تتضمنه حركة هذا المجتمع من تطورات واتجاهات نحو التغيير ، وتحديات وصعوبات ورث بعضها من الماضى ، وفرض عليه بعضها الآخر هذا الحاضر بما فيه من صراعات وثورات وتطورات سريعة ويتمثل هذا الواقع فى :

— الإنجازات التى حققتها الأنظمة التربوية بصفة عامة .
— المؤثرات التى شكلت حركة التربية العربية واتجاهاتها .
— المشكلات التى تواجهها سواء كانت نابعة من تفاعل عناصرها الداخلية أو آتية بفعل التغيرات الحاصلة من حولها .

٣ — الصورة العامة لإنجازات التربية العربية :

تطورت التربية من نواحيها الكمية فى جميع البلاد العربية منذ منتصف القرن العشرين بصورة لم تشهدها من قبل ، ذلك بفعل ما شهدته المنطقة كلها من تغييرات سياسية واقتصادية وثقافية . فكانت هناك الحركات والثورات الوطنية التى استكملت بها استقلالها السياسى طوال الخمسينات وما صاحبها من اتجاهات قومية سعت إلى تحقيق صور من الوحدة ، وكانت هناك محاولات للتنمية الاقتصادية ، ووضع المخططات لها خلال الستينات : ثم بروز ظاهرة النمو السكانى والثروة المادية فى النصف الأول من السبعينات وقد عبرت كل هذه التطورات عن تطلع الجماهير العربية إلى حياة جديدة تمارس فيها الحقوق السياسية والاجتماعية ، وعن شعور الدولة فى كل بلد عربى بواجبها نحو رسم أهداف قومية ووضع الخطط المناسبة لبلوغها وعن مشروعات عمرانية كبيرة ، وعن علاقات عديدة مع بلاد العالم وبخاصة مع بلدان العالم الثالث .

ولهذا كله كان من أهم ملامح حركة التربية العربية سعيها على درجات متفاوته لتحقيق ديمقراطية التعليم وبخاصة ما تنطوى عليه من إتاحة الفرص للمستحقين لها من الصغار ، فقد كان الاعتقاد منذ البداية أن الاستقلال السياسى لابد أن يستند إلى حركة تعليمية واسعة ،تتدرج من القاعدة فى التعليم الإبتدائى إلى القمة فى التعليم العالى . ولهذا خضع التعليم — بجميع مراحله — لهذا الخط الاستراتيجى ، بل ولم يلتفت إلى الأولويات بمقتضى هذا الخط ، إذ كان الاتجاه أن التوسع بصفة عامة هو الأولوية الأساسية بصرف النظر عن الأسبقيات فيها والمراحل المختلفة لها ، أو ماينبغى أن يخصص لكل منها من موارد وإمكانات .

٣ — ١ ويبدو هذا الاتجاه واضحا من حركة الأرقام التى تعبر عن النمو الكمى :

٣ — ١ — ١

ففى خلال الخمسينات تضاعف عدد الملتحقين بالمدارس الإبتدائية ، وازداد عدد الملتحقين بالمدارس الثانوية إلى ثلاثة أمثالهم ، كما تضاعف عدد الملتحقين بمعاهد التعليم العالى : وبدأ أن معدل الزيادة فى التحاق التلاميذ كان أعلى من معدل الزيادة فى عدد المدرسين وأن هذا المعدل الأخير كان بدوره أعلى من معدل الزيادة فى المبانى المدرسية ، وكان ذلك تعبيرا عن تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم بصورة تتجاوز توفير الإمكانات لهم .

٣ — ١ — ٢

وفى خلال الستينات استمرت الزيادة ، فتضاعف بها عدد الملتحقين بمراحل التعليم بصورة عامة حيث قفزت أعدادهم من ٠٠٠ر٥٧٠ر٨ طالباً وطالبة عام ١٩٦٠ م إلى ٠٠٠ر٤٥٩ر١٦ عام ١٩٧٠ وتمثلت هذه الزيادة فى التعليم الإبتدائى فتطورت من ٠٠٠ر١٥٧ر٧ عام ١٩٦٠ إلى ٠٠٠ر٥٠٦ر١٢ عام ١٩٧٠ ، وفى التعليم الثانوى من ٠٠٠ر٢٩٩ر١ إلى ٠٠٠ر٥١١ر٣ عام ١٩٧٠ وفى التعليم العالى من ٠٠٠ر١٦٣ عام ١٩٦٠ م إلى ٠٠٠ر٤٤١ عام ١٩٧٠

وبذلك كانت نسبة الزيادة لصالح التعليمين الثانوى والعالى أكثر مما كانت لصالح التعليم الإبتدائى .

٣-١-٣

وفى النصف الأول من السبعينات حدثت الزيادة بصورة واضحة حتى أنها فاقت ماحدث من زيادة فى النصف الثانى من الستينات وهى سنوات النكسة حيث تأثرت اقتصاديات البلاد وانعكس هذا التأثر على التربية بصورة واضحة : فقد ارتفع عدد الملتحقين بجميع فروع التعليم فى النصف الأول من السبعينات إلى ٢٢٫٨٢٩٫٠٠٠ طالباً وطالبة أى بزيادة قدرها حوالى ٤٠ ٪ (بينما كانت هذه الزيادة لاتعدو ٢٧ ٪ فى النصف الثانى من الستينات) . وكان نصيب التعليم الإبتدائى من هذا الرقم ١٦٫٤٢٨٫٠٠٠ (أى بزيادة قدرها ٣٤٪ ، ونصيب التعليم الثانوى ٥٫٥٨٢٫٠٠٠ بزيادة قدرها ٥ر٥٤٪ ، ونصيب التعليم العالى ٨٣٩٫٠٠٠ أى بزيادة قدرها ١٠٠٪

فكانت هذه النسب مرة أخرى لصالح التعليمين الثانوى والعالى بصفة خاصة أكثر ما هى لصالح التعليم الإبتدائى .

٣-١-٤

وتعبر معدلات التسجيل عن هذا الاتجاه بوضوح باعتبارها مؤشرات أكثر دلالة ، فقد ارتفع هذا المعدل بالنسبة للتعليم الإبتدائى من ٦٠ ٪ إلى نحو ٦٩ ٪ ومن ٥ر١٩ ٪ إلى ٢٥ ٪ بالنسبة للتعليم الثانوى من مجموع الشباب فى سن هذا التعليم ، ومن ٤ ٪ بالنسبة للتعليم العالى . وذلك فى المدة الواقعة بين عامى ٦٩ / ١٩٧٠ أو ٧٤ / ١٩٧٥ .

٣-١-٥

ويعبر الانفاق على التعليم عن مدى ما يحظى به من اهتمام مستمر من جانب الحكومات العربية فنسبة هذا الإنفاق من الدخل القومى ملحوظة بصفة عامة . وقد تطورت من ٥ر٤ ٪ عام ١٩٦٠ إلى ٣ر٤٪ عام ١٩٦٥ إلى ٨ر٥٪ عام ١٩٧٠ إلى ٧ر٥٪ عام ١٩٧٣ . والملاحظ أن التعليم ينافس الآن غيره من

القطاعات من حيث حصته من الموازنة العامة للدولة ، فهناك سبعة أقطار عربية بلغت حصة التعليم فيها نسبة تتراوح بين ٣٠ ٪ و ٢٠ ٪ من الموازنة العامة ، وفى تسعة أقطار تتراوح هذه النسبة بين ٢٠ ٪ و ١٠ ٪ ولا تقل هذه النسبة عن ١٠ ٪ إلا فى أربعة أقطار .

٣-١-٦

وقد صحب هذا التطور فى إعداد المسجلين بمراحل التعليم المختلفة تطوراً مماثلاً فى مجال اعداد المعلم وتدريبه . فكان التوسع فى معاهد الإعداد بصورة متزايدة ، حتى أنه يوجد فى ليبيا وحدها حوالى ٩٠ معهداً لإعداد معلم المرحلة الإبتدائية ، وفى مصر يوجد حوالى ٥٦ معهدا وفى سوريا حوالى ٢٢ معهدا ، وتنتشر الآن على الأرض العربية خمسون كلية للتربية تقوم بإعداد المعلمين للتعليم الثانوى بمرحلتيه وبأنواعه المختلفة ، وفى هذا المجال تبذل الجهود نحو توحيد مصادر إعداد المعلم وتطوير العمل بداخل هذه الكليات والمعاهد عن طريق أدخال الأساليب الحديثة الجديدة وإنشاء علاقات بين الكليات المختلفة تمكنها من تطوير برامجها والاتفاق على مستويات مشتركة بينها . ويعمل فى جميع مراحل التعليم فى الوقت الحاضر مايزيد على ثلاثة أرباع المليون من المعلمين .ويلاحظ فى هذا الصدد أن إعدادهم قد تضاعفت فى الفترة الواقعة بين ١٩٦٠ و ١٩٧٠ وأن إعدادهم الإجمالية زادت فى الفترة الواقعة بين ١٩٧٠ و ١٩٧٧ بنسبة ٤٣ ٪ ، وفى هذا الإطار العام كانت الزيادة فى إعداد معلمى المرحلة الإبتدائية بنسبة ٣٥ ٪ ، وفى إعداد معلمى المرحلة الثانوية بنسبة ٥٤ ٪ ، وفى إعداد أعضاء هيئات التدريس فى التعليم العالى بنسبة ٧٢ ٪ . وعلى هذا النحو شهدت نسبة المعلمات من المجموع الكلى تطورا مستمرا . فقد تطورت نسبتهن فى التعليم الإبتدائى فى السنوات ١٩٦٠ و ١٩٧٠ و ١٩٧٥ من ٣٥ ٪ إلى ٣٧ ٪ إلى ٣٧٫٥ ٪ على التوالى . وفى التعليم الثانوى من ٢٢ ٪ إلى ٢٧ ٪ إلى ٣٠ ٪ على التوالى .

وقد انعكس كل هذا على نسبة التلاميذ إلى المعلمين . فقد تطورت

لصالح التعليم الإبتدائى حيث كانت ٣٧ : ١ ثم ٣٦ : ١ ثم ٣٤ : ١ ثم ٣٣ : ١ فى السنوات ١٩٦٠ ، ١٩٦٥ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧٥ على التوالى . أما فى التعليمين الثانوى والعالى ، فقد انعكست الزيادة الملحوظة فى أعداد الطلاب على مدى هذه السنوات فى ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين ، فكانت فى التعليم الثانوى ١٨ : ١ و ٢١ : ١ و ٢٢ : ١ و ٢٣ : ١ وفى التعليم العالى تطورت من ١٨ : ١ إلى ٢١ : ١ ثم إلى ١٨ : ١ وأخيرا إلى ٢١ : ١ .

وإلى جانب إعداد المعلم احتل التدريب مكانة من اهتمام وزارات التربية فى جميع البلاد العربية . فأنشأت له الإدارات المراقبات التى يتم بها وضع سياساته وبرامجه ومتابعته كما أنشأت له المراكز الرئيسية فى العواصم والمحلية فى الأقاليم ، وقد أصبح فى بعض البلاد العربية مبدأ مقررا وشرطا أساسيا لترقية المعلمين ، وتحركهم إلى الوظائف الأعلى ، فضلا عن تقرير أهميته فى النمو المهنى لهم جميعا . بل تقرر فى بعض هذه البلاد نظام البعثات الداخلية فى كليات التربية لمن ترشحهم السلطات التعليمية لوظائف إشرافية أو إدارية

٣—٢

ومع التطور الكمى ، شهد التعليم فى جميع البلاد العربية جهودا مستمرة لتحسين نوعيته وتطويرها . وقد لازمت هذه الجهود المحاولات المختلفة لتطوير بنية التعليم ، فنظام الفصل الواحد فى مصر ، وانشاء مدارس اليافعين فى العراق ، وإدخال الأشغال العملية الزراعية والصناعية فى المدارس الإبتدائية بتونس ، ومحاولة إعادة تنظيم التعليم الإبتدائى والمتوسط فى الجزائر واليمن الشعبية فى مدرسة من ثمانى سنوات متصلة تجمع بين الدراسة النظرية والممارسات العملية ، ومحاولة تجريب المدرسة الشاملة أو المتنوعة المجالات فى مصر والعراق والسعودية والكويت وإدراك أهمية التعليم التقنى والتربية التقنية — كل هذا كان لابد أن ينطوى على مراجعة مستمرة لمحتوى التعليم وطرائقه وأساليبه .

وقد حظيت المناهج بنصيب كبير من هذه المحاولات سواء فيما قامت به

لجان متخصصة فى المواد أو لجان عامة على المستوى القطرى أو فى المؤتمرات والحلقات الدراسية على المستوى القومى ، وفى إنشاء المراكز المتخصصة المعنية بهذه المجالات ومن أمثلة ذلك العناية بالعلوم والرياضيات الحديثة ووضع نظم لإدخالها بالمدارس وتجريبها ، والعناية باللغات الأجنبية واستخدام الوسائل التقنية الحديثة فى تعليمها وإنشاء المراكز والمعاهد المتخصصة فى تطوير طرق تدريسها .

وهناك اتجاه عام نحو ضرورة تطوير نظم الامتحانات والتقويم وتبذل المحاولات ، وتتعدد النماذج فى هذا المجال وإن كانت فى نطاق محدود وبالقياس إلى سيادة الطابع التقليدى لها .

ولما كان الكتاب المدرسى يحتل مكانة بارزة فى التربية العربية ، فإنه أخذ يشهد إهتماما خاصا من حيث تأليفه وإخراجه وتوزيعه على الطلاب . وقد أنشأت بعض البلاد العربية أجهزة متخصصة لطبع الكتاب المدرسى وتوزيعه على أسس متطورة ، كما حرصت على وضع قواعد تضمن الجودة فى تأليفه .

ويساند هذا الاتجاه نحو الاهتمام بالكيف : اعتماد البحث التربوى فى البلاد العربية بصفة عامة باعتباره السبيل العلمى إلى تطوير نوعية التربية وتحقيق أفضل عائد مما يستثمر فيها من جهد ومال . وقد أنشئت لذلك الوحدات المعنية داخل وزارات التربية ، والمراكز المتخصصة فى بعض البلاد . وقد توالى تأسيس هذه المراكز منذ منتصف الستينات ومارست نشاطها إلى جانب ما تقوم به كليات التربية داخل الجامعات فى هذا المضمار بل أن اتساع الاهتمام بهذا الاتجاه دعا إلى وحدة مستقلة للبحوث التربوية على المستوى القومى فى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تقوم بالتنسيق بين المراكز القطرية ، وتساندها فى تطوير التربية من خلال إطار عربى متكامل .

٤ — عوامل مؤثرة في حركة التربية المدرسية :

وإذا كانت هذه الصورة العامة لحركة التعليم خلال هذه الأعوام الخمسة والعشرين الماضية تشير من ناحية إلى زيادة حجم التعليم وسرعة التوسع فيه ، وزيادة الإنفاق عليه ، فإن تفصيلاتها من ناحية أخرى تكشف عن كثير من المشكلات . وقد جاءت هذه المشكلات بسبب عوامل وظروف معينة يمكن رصد بعضها لما لها من أهمية فى تقدير هذه الإنجازات التربوية ومداها بالنسبة للاحتياجات الفعلية والمتوقعة .

٤ — ١

فهناك : ما ورثه التعليم من آثار الماضى التى تمثلت فى بطء الحركة عامة بفعل سياسات الاستعمار ، والتخلف الاجتماعى والاقتصادى ، والقيود والعوائق التى عطلت حركة الجماهير ، ومن هنا كانت مشكلات كبرى عبرت عن نفسها فى النسبة العالية لأمية الكبار بعامة وللاناث بخاصة ، وفى الريف على وجه التحديد فضلا عن غياب سياسات واضحة بالنسبة للتعليم الإبتدائى مما جعله متذبذبا ، مضطربا فى كثير من الأحيان ، هذا إلى قلة الإنفاق على التعليم بصفة عامة لتخلف الاقتصاد وهبوط الإنتاجية فى بعض البلاد العربية .

٤ — ٢

وقد أخذت الحكومات الوطنية تواجه منذ بداية النصف الثانى من هذا القرن مسئوليات مركبة ومعقدة ، وكان عليها أن تواجهها دفعة واحدة منها : السعى إلى استكمال الاستقلال الوطنى وحمايته ، وإجراء عمليات إصلاحية لتنمية اجتماعية واقتصادية ، ومواجهة التحديات الضخمة من جانب الاستعمار والعدوان المتكرر من جوانب الصهيونية . وأدى هذا كله إلى توزيع جهود هذه الحكومات . وعدم إتساق سياستها إزاء هذه المجالات المختلفة وتحديدها .

٤ — ٣

ويتصل بذلك قصور مفاهيم التنمية التى ظهرت فى البلاد العربية فضلا عن حداثة هذه المفاهيم ، فقد غلب عليها الطابع الاقتصادى واتخذت صورة المشروعات المتفرقة وفى كثير من الأحيان تعرضت خطط التنمية لكثير من التغيير والتبديل بفعل عـــدم وضوح العلاقة بين المراعى والإمكانات . وقد أثر هذا على موقع التعليم من عمليات التغيير الاجتماعى والاقتصادى بصفة عامة ، وعلى تباين حركته من بلد إلى آخر ، وعلى نوعية مشكلاته وحجمها .

٤ — ٤

وكان لهذا القصور فى مفهوم التنمية أثره على مفهوم الأسبقيات. فقد أخذت الأسبقيات مأخذاً عاماً حيث كان الاعتقاد السائد أن التخلف الذى ورثته البلاد العربية عن الماضى يقتضى منها الاهتمام بجميع مراحل التعليم دفعة واحدة وأن تؤخذ الأولوية فى هذا الاهتمام بمعنى التوسع وزيادة الملتحقين بهذه المراحل . غير أن هذا الاتجاه العام لم يرتبط فى أكثر الأحيان بمطالب تنمية شاملة وكانت استجابته لمـــا يمليه الطلب الاجتماعى من جانب الجماهير المتطلعة إلى حقوقها أكثر من استجابته لاحتياجات المجتمع بعامة او احتياجات التنمية بخاصه . عبر هذا كله عن مسائل مختلفة ، مثل حجم الأمية وبقاء آفاتها واستمرار آثارها على إنتاجيه العمل ، وتخلف الريف عن دوره فيه ، وزيادة خريجى الجامعات فى بعض التخصصات فى بعض البـــلاد عن الحاجة إليهم وتخلف التعليم عن تخريج الأطر المتوسطة اللازمة للعمل فى قطاعات التنمية .

٤ — ٥

وهناك استمرار للتحديات الخارجية للوطن العربى متمثله فى الاستعمار والصهيونية ، وماترتب على ذلك من ضغوط مالية على البلاد العربية بصفة عامة ودول المواجهة بصفة خاصة : مما كان له أبعد الأثر على حركة التنمية وقطاع التربية فيها . فاستمرار المواجهة مع الصهيونية وأطماعها فى فلسطين منذ ١٩٤٨ م . والحروب المتتالية ثم نكسة ١٩٦٧ بصفة خاصة ؛ وما تلاها من استعدادات

وتعبئة استمرت حتى الآن وما أعقب ذلك من مماطلات وعقبات تحاول أن تحول دون حل القضية الفلسطينية . بكل هذا جعل بلاد المواجهة ، وهى تكون نصف سكان الوطن العربى على الأقل ، تعيش اقتصاد حرب ، مما كان لا بد أن يؤثر على تطور التربية فيها . ومن ذلك على سبيل المثال أن معدلات التسجيل فى مراحل التعليم فى الفترة ما بين ١٩٦٥ و ١٩٧٠ م كانت أقل مما شهدته الفترة السابقة عليها من ١٩٦٠ واللاحقة لها حتى عام ١٩٧٥ م . ففى النصف الأول من الستينات كانت معدلات التسجيل فى الأقطار العربية عامة تتراوح فى المرحلة الابتدائية ما بين ٤٩ ٪ و ٥١ ٪ وفى المرحلة الثانوية بين ٢٥٪ ، ٢٩٪ ، وفى التعليم العالى بين ٦ ٪ و ٨ ٪ .

أما فى النصف الثانى من الستينات فقد تراوحت بين ٤٨ ٪ و ٤٩ ٪ بالنسبة للتعليم الابتدائى ، ١٨ ٪ إلى ٢٥ ٪ بالنسبة للثانوى ، و ٤ ٪ إلى ٦ ٪ بالنسبة للعالى ولكنها عادت إلى زيادة ملحوظة خلال السبعينات تتراوح بين ٥١ ٪ و ٦٩ ٪ بالنسبة للابتدائى و ٢٩ ٪ إلى ٣٩ ٪ بالنسبة للتعليم الثانوى ، و ٨ ٪ إلى ١٢ ٪ بالنسبة للتعليم العالى .

٤ — ٦

وهناك التفاوت بين البلاد العربية ، وأثره فى تطور التربيـــة وفى مشكلاتها وقد يرجع هذا التفاوت إلى عوامل مختلفة ، فهناك العوامل السياسية والعسكرية التى أثرت على دول المواجهة مثل مصر وسوريا والأردن ، وهناك عوامل تاريخية تتعلق بحداثة حركة التعليم فى بعض البلاد مثل السعودية واليمن وبعض دول الخليج ، وهناك عوامل اقتصادية مثل قلة الإمكانات أو وفرتها ، كما يبدو فى الفروق بين الدول الغنية بالنفط كالسعودية ودول الخليج وليبيا ، وبين الدول التى تعتمد على الزراعة أساسا مثل السودان وموريتانيا والصومال واليمن ، وبين الدول ذات الاقتصاد المتنوع مثل مصر ، إن هذه العوامل ما زالت تترك آثارها على التربية ومشكلاتها بظلال متفاوتة ، وبدرجات متباينة ، ويتضح ذلك

فى مسائل متعددة مثل قضية تحقيق الإلزام فى التعليم الابتدائى وتعميمه ، وفى مدى هذا الإلزام وتكلفة الطالب بصفة عامة ، ومحو الأمية .

٤ — ٧

وهناك الفروق الحضارية الواضحة بين الريف والحضر : وهى الفروق التى ورثها الوطن العربى عن الماضى ، والتى تشكل تحديا خطيراً أمام جميع الجهود المبذولة فيه من أجل قطع مسافة التخلف والقضاء على أسبابه ، فهى تنطوى على تناقضات ومشكلات مختلفة مثل التفاوت فى مستويات المعيشة ومستوى الخدمات الاجتماعية ومنها مستوى الخدمة التعليمية ، والتفاوت بين الذكور والإناث ،وفى نوعية العمالة والإنتاجية ، وفى نوعية التعليم وإمكاناته ، وفى أثر كل هذا فى إفقار الريف من ناحية وإثقال المدينة من ناحية أخرى .

٤ — ٨

وهناك اهتمام مركز فى البلاد العربية خلال السنوات الماضية على التعليم المدرسى دون التربية اللا مدرسية ، وعلى النمطية فى هذا التعليم دون تعدد المسالك إليه وفى داخله . وتكشف البيانات الإحصائية عن نقص الاهتمام بمحو الأمية وتعليم الكبار . ويتجلى ذلك فى ضآلة عدد الملتحقين بفصول محو الأمية بالقياس إلى حجم المشكلة كما يتجلى فى قلة عدد العاملين فيها وفى نفس الموارد المالية . ويترتب على ذلك ضرورة إعادة النظر فى حركة التربية وفى أنماطها اللا مدرسية .

٤ — ٩

وهناك النقص فى التخطيط والأساليب الحديثة فى الإدارة مما يعطل رصد حاجات المجتمع وحاجات التنمية فيه ، ويعوق تعبئة الموارد ، وترشيدها للوفاء بها فى مراحل متتابعة ، ويتصل بذلك غياب الخرائط المدرسية التى تعين على حسن توزيع الخدمة التعليمية ، وعلى تحقيق التوازن فيها بين البيئات المختلفة والأقاليم المتعددة ، فقد جاءت حركة التوسع

عامة دون تخطيط ، وخضعت مرة أخرى لزيادة الطلب الاجتماعى فى البيئات التى تشهد تدفقاً أكثر بدلا من خضوعها للحاجات الحقيقية فى هذه البيئات ، فكان التكدس فى بعضها والتخلخل فى بعضها الآخر وهو أمر لا يبدو فى حركة الأرقام العامة ، على الرغم من أهميته فى التنمية الشاملة وتحقيق العدالة الاجتماعية والتماسك الاجتماعى .

٤ — ١٠

وهناك غياب فكرى تربوى عربى ، وفلسفة موجهة للجهود المبذولة فى البلاد العربية فالانطلاق إلى التوسع وزيادة حجم المسجلين فى التعليم ، ينبع أساساً من إحساس عام بأهمية التعليم ، ومن رغبة الجماهير فى تعويض ما فاتها ، ومن سعى كل بلد عربى إلى تعزيز إستقلاله ولكن هذا الإحساس لا يشفعه رؤية مستقبلية لمطالب المجتمع العربى مستندة إلى دراسة وافية لإمكاناته البشرية والمادية وأساليب تحويلها إلى طاقات فعالة للتغيير الحقيقى على الأرض العربية يحقق للأمة العربية كلها القوة الذاتية .

٥ —

مشكلات رئيسية :

وفى ضوء هذه العوامل والظروف تبرز المشكلات والقضايا الآتية فى صورتها العامة على مستوى الوطن العربى كله ، وفى تفاوت أحجامها ومداها وأساليب معالجتها على مستوى الأقطار العربية متفرقة .

٥ — ١

مشكلة استيعاب الملزمين فى التعليم الابتدائى :

على الرغم من تكرار الإعلان عن هدف تحقيق الإلزام فى الخطط التعليمية للبلاد العربية « صراحة أو ضمنا » وفى قرارات المؤتمرات العربية المتتالية : مؤتمر القاهرة عام ١٩٥٥ ، ومؤتمر بيروت ١٩٦٠ ، ومؤتمر طرابلس ١٩٦٦ ، ومؤتمر مراكش ١٩٧٠ فإن الشوط ما زال

بعيداً بصورة عامة أمام التربية العربية عن بلوغ هذا الهدف فى المدى القريب. فإن معدل القبول الإجمالى بالتعليم الابتدائى لم يزد على ٦٩ ٪ عام ١٩٧٥/٧٤ بعد أن كان ٦٤ ٪ عام ١٩٧١/١٩٧٠ ويقدر أن أعداد الأطفال الذين هم خارج المدارس سوف تزداد مع افتراض استمرار الاتجاه السائد فى حركة هذا التعليم ، لتصل إلى حوالى عشرة ملايين عام ١٩٨٥ .

ومع ذلك فإنه يوجد تفاوت بين البلاد العربية داخل هذه الصور المجملة وقد يكون لها متضمنات بعيدة الأثر . فهناك ست دول (هى اتحاد الإمارات العربية والبحرين وقطر ولبنان وسوريا وليبيا) قد وصلت حدا أعلى فى التوسع فى الإلزام وهناك خمس دول (هى الأردن والعراق والكويت وتونس والجزائر) بلغت معدلات تزيد على ٨٠٪ وهناك دولتان (هما مصر واليمن الجنوبية) مازال معدل التسجيل فيهما يتراوح بين ٨٠ ٪ و ٧٠ ٪ أما الدول العربية الأخرى (وهى السعودية والسودان وعمان والمغرب واليمن الشمالية وموريتانيا والصومال) فإن التسجيل فيها مازال دون ٥٠ ٪ على الرغم من الجهود المتواصلة التى بذلتها فى السنوات الأخيرة .

وفضلا عن ذلك فإنه إذا لاحظنا فتوة السكان فى الوطن العربى ، وارتفاع معدلات نموهم ، وأعباء الإعالة وضعف مساهمة المرأة فى النشاط الاقتصادى مما يتميز به الوطن العربى خاصة ، برزت ضخامة هذه المشكلة وضرورة البحث عن صيغ تربوية جديدة لمواجهتها .

٥ — ٢

مشكله التعليم الثانوى وتنويعه :

على الرغم من اطراد إعداد الملتحقين بهذا التعليم حتى وصلوا إلى ٢٥ ٪ من فئات الناشئين فى هذه السن عام ١٩٧٥/٧٤ م مقابل ١٩ ٪ عام ٦٩/ ١٩٧٠ م ، فإن مشكلاته أخذت تتعدد فى ضوء عوامل جديدة منها :

— التطلع إلى مدى الإلزام وإطالته ، بما ينطوى عليه هذا الاتجاه من

ضرورة إعادة النظر فى هذا التعليم كله أو فى الحلقة الأولى منه على الأقل (المرحلة الأعدادية) وعلاقتها بالتعليم الابتدائى .

— حاجة التنمية إلى الأطر المتوسطة الفنية نظراً لقلتها وضعف تكوينها وإعدادها فى الوقت الحاضر بسبب سيادة الطابع الأكاديمى النظرى على التعليم الثانوى وهو الحلقة الرئيسية لتكوين هذه الأطر المتوسطة .

— تطلع الشباب إلى التعليم الجامعى ، والنظر إلى التعليم الثانوى ، على أنه السبيل المؤدى إليه ، وبالتالى مايشهده هذا التعليم من ضغوط مستمرة تؤثر على القبول بالجامعات .

أما عن الالتزام وإطالته :

فقد ظهرت محاولات فى بعض البلاد لتحقيق هذا الاتجاه كما حدث فى الأردن والكويت وليبيا حيث تقرر مد الإلزام إلى الحلقة الأولى (المرحلة الأعدادية) من التعليم الثانوى ، وفى العراق وفى مصر تتخذ التدابير لتحقيق هذا الاتجاه أيضا ، وفى الجزائر واليمن الشعبية جرت محاولات لجعل التعليم الأساسى تسع أو ثمان سنوات تجمع بين الدراسات النظرية والعملية ، لتقدم تعليما شعبيا يخدم المواطنين ويساعد فى تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً . وفى كل الأحوال فإن هذا الاتجاه ينطوى على مفهوم جديد مؤداه إرساء قواعد المواطنة ، وإتاحة الفرصة الواقعية لتكوينها ، غير أن الطريق أمام تحقيقه مازال طويلا ، ويحتاج إلى كثير من التغييرات فى البنية التعليمية .

أما عن تنويع هذه المرحلة بما يسمح بتوفير الأطر المتوسطة فهو أمر تفرضه الضرورة إذ يلاحظ أنه على الرغم من الإعلان عن هذا الاتجاه فى كثير من البلاد العربية ، وعلى الرغم من حاجة قطاعات التنمية بها إلى هذه الأطر ، فإن التعليم الفنى مازال متعثراً بطيئاً فى حركته متخلفاً فى رسالته ،

فباستثناء مصر التى بلغت نسبة الملتحقين بالتعليم الفنى فيها حوالى ٥٢ ٪ من مجموع طلاب التعليم الثانوى كله ، نجد أن هذه النسبة فى جملة البلاد العربية حوالى ١٢٪ ولهذا فإنه مع الجهود المبذولة فى نظام التعليم والتدريب الموازى الذى تقوم به بعض المؤسسات ، فإن هذا التعليم يحتاج إلى صيغ جديدة تحقق له الحركة والتطور ، على ضوء علاقةالتعليم الأكاديمى به ، ومكانة التوجيه والإرشاد فيه ، واحتياجات العماله ومطالبها من المهارات ، وموقفه من مراكز التدريب والتلمذة الصناعيه ، وما يعانيه من نقص فى المعلمين والأجهزة ، وضعف فى البرامج وعدم وضوح فى الأهداف. وإذا كان بعض البلاد العربية مثل مصر والعراق والأردن والسعودية قد بدأت فى الأخذ بفكرة المدرسة الثانوية الشاملة ، فإنها لا تعدو أن تكون إحدى الصيغ مع حاجتها نفسها إلى كثير من الإعداد والتطوير فى البنية التعليمية .

٥ ـ ٣

مشكلة تطوير التعليم العالى من أجل التنمية الشاملة :

على الرغم من سيادة الطابع الأكاديمى للتعليم الثانوى وشدة ارتباطه بالتعليم الجامعى وعلى الرغم مما يبدو من ضغط على هذا التعليم من جانب خريجى التعليم الثانوى فإن النظرة الشاملة لحاضر التعليم الجامعى ومستقبله فى إطار عربى متطور ، يدعو إلى القول بأن مايبدو من توسع فى التعليم الجامعى وزيادة فى الملتحقين به ، لايتناسب مع حاجات التنمية الشاملة فى البلاد العربية مستقبلا ، ومع مايتوافر لها من إمكانات طبيعية ضخمة ، وتتطلب الكفاية العالية لاستثمارها ، فإن عدد الملتحقين به لا يتجاوز ٣/٤ مليون من مجموع سكان الوطن العربى (البالغ عدده الآن ١٥١ مليون نسمة) أى بواقع طالب واحد من بين ٢٠٠ فرد ، ولهذا فإن الظروف الحالية والمستقبلية وحاجات الوطن العربى المتطورة تدعو إلى مضاعفة هذا العدد . غير أن تحقيق هذا التعليم لدوره فى تطوير الحياة العربية يتطلب

مواجهة مشكلات أخذت تبرز أمامه بصورة واضحة وتدعو إلى البحث عن حلول وبدائل جديدة ، ومن هذه المشكلات :

- اختلال التوازن بين الطلب الاجتماعي على هذا التعليم وحاجات ومطالب المجتمع والتنمية الشاملة ، مما يؤثر على كفايته الداخلية والخارجية معاً .

- عدم وجود خريطة متكاملة للتوسع في هذا التعليم ، مما ساعد على أن يكون التوسع فيه بلا تخطيط ورؤية واضحة . فتكررت أنماط الجامعات والكليات والتخصصات وبدأ النقص في أعداد هيئات التدريس وبرزت أسباب عدم الاستقرار بينهم ، وزيادة كلفة التعليم الجامعي بشكل ملحوظ في بعض البلاد ، وهبوطها في بعضها الآخر وأصبحت هذه مشكلات مشتركة للجامعات القديمة والحديثة على السواء .

- عدم توفر أسباب البحث العلمي بصورة وافية : مما أدى إلى ضعفه ، وعدم ارتباطه باحتياجات المجتمع ، وعدم قدرته على تأصيل علم عربي وفكر عربي متميز واستمرار اعتماده في أكثر الأحيان على المصادر الأجنبية والنماذج الغربية بصفة خاصة .

- النقص في أعضاء هيئات التدريس في تخصصات كثيرة واستمرار الاعتماد على البعثات الخارجية بصورة متزايدة ، مما يضعف العلاقة بين المبعوثين ومجتمعاتهم من ناحية ، ويساعد على الهجرة من ناحية أخرى ، ويزيد من تعدد الاتجاهات الفكرية وتضاربها ، داخل الجامعات العربية من ناحية ثالثة .

٥ - ٤

ضعف الكفاية الداخلية :

تواجه هذه المشكلة جميع الأنظمة التربوية في البلاد العربية . وقد ارتبطت في أحيان كثيرة بقضية الكم والكيف ، فأيهما أسبق في ضوء الطلب

الاجتماعي المتزايد وحاجات التنمية المتعددة ، غير أن الاتجاه العام الذى تكشف عنه الجهود المبذولة من جانب وزارات التربية فى المنطقة وما تسجله التقارير وما تعبر عنه قرارات المؤتمرات العربية المختلفة ، هو أنه لا تناقض بين الكم والكيف فى التربية ، وأنهما لازمان لمواجهة الطلب الاجتماعي من ناحية وحاجات التنمية من القوى البشرية الواعية والمدربة من ناحية أخرى .

ولهذا تبذل البلاد العربية — سواء على المستويات القطرية أو القومية — الكثير من العناية والجهد ، لتطوير المناهج والكتب ، وطرق التعلم وأساليبه ، وتدريبه وتوفير التقنيات والوسائل الحديثة .

غير أن الخطوات التى اتخذت فى هذا الصدد لاتكاد ترقى إلى مستوى التطلعات ، وما زالت فى نطاق محدود ، كما أن صورة التربية فى أكثر الحالات هى أميل إلى القديم . ويرجع هذا إلى أسباب تعددها الدول فى تقاريرها المختلفة وفى الدراسات التى تصدرها ، وتشير إليها معطيات الواقع فى كل الحالات وهذه الأسباب :

— تسلط الامتحانات بصورتها التقليدية والامتحانات العامة بصفة خاصة وما يرتبط بها من تأكيد طرائق وعلاقات ومواقف تقوم أساساً على التلقين من جانب المعلمين ، والسلبية من جانب المتعلمين ، وتضييق نطاق العلاقات بينهم جميعاً لتأخذ شكلا رأسياً يعوق التفاعل الخلاق ، والتجديد المستمر ، والتفكير الناقد ، والتعلم الذاتى . وقد أدى كل هذا إلى تضييق مفهوم التحصيل الدراسى ، فانصب على مقدار ما يحصله ويسترجعه التلميذ أكثر من أن يكون إحداث تغيرات سلوكية واسعة متعددة تتمثل فى التغيير الإيجابى فى قيم واتجاهات ومهارات ومواقف المتعلمين .

- صلابة المناهج وجمودها بالنسبه لمطالب التغيير فى البيئات المختلفة وحاجاتها ، ومن ذلك أن مناهج التعليم الابتدائى لا تراعى بصورة وافية خصائص البيئات فتتكيف لها وتحسن استثمارها والإفادة من إمكاناتها وهى غالباً ما تصمم بهدف إعداد التلاميذ للتعليم الثانوى مما يفقد التربية جدواها بالنسبة لهؤلاء الذين يتجهون إلى العمل فى البيئة بعد هذه المرحله مباشرة ، فهى لاتتنوع لمطالب ولا لخصائص وحاجات المتعلمين ، وهكذا بالقياس إلى مناهج التعليم الثانوى ، فالصفة النظرية غالبة عليها ، موجهة إلى تحقيق التحصيل الدراسي بمفهومه الضيق .

- انغلاق المدرسة وابتعادها عن وسائط التربية فى البيئة مما جعل التربية المدرسية أسيرة تقاليد تحول بينها وبين التطور الحقيقى ، فهى بعيدة عن مشكلات المجتمع لاتدرسها أوتعالجها بشكل يدفع إلى تطوير ، مناهجها ، وهى لاتفيد مما يتوافر فى البيئة من وسائل وموارد فتبقى فقيرة جامدة ، وهى لاتستعين بالعاملين خارجها ، ولاسيما فى المجالات المتخصصة فتعزل المتعلمين عن مصادر غنية للمعرفة وللمهارة وأساليب الإنتاج .

- قلة الدراسات والبحوث الميدانية التى تعالج مشكلات المناهج ، وطرق التدريس ونظام الدراسة والتقويم . إذ الملاحظ أن الجانب الأكبر من هذه البحوث والدراسات تجرى فى كليات التربية من جانب طلاب الدراسات العليا ، وما زالت مشكلات الميدان فى حاجة إلى مزيد من الاهتمام .

وإلى جانب هذا كله فإن من أهم أسباب ومظاهر ضعف الكفاية الداخلية للتربية العربية بصفة عامة « الإهدار » :

فما زالت هذه الظاهرة المتمثلة فى التسرب والرسوب كبيرة الحجم ذات آثار بعيدة فى كفاية التربية الداخلية والخارجية ، وفى تحقيق

أهدافها المعلنة وبخاصة فيما يتعلق بتحقيق الإلزام فى التعليم الإبتدائى. ولهذه الظاهرة أسباب اجتماعية واقتصادية ونفسية ، وتكفى الإشارة إلى أن نسبة التسرب والرسوب فى الريف أعلى منها فى المدن ، وهى بين الإناث أعلى منها بين الذكور ، وهى فى التعليم الابتدائى أعلى منها فى التعليم الثانوى.

وتشير الأرقام إلى ما يعانيه التعليم الابتدائى بصفة خاصة من هذه الظاهرة :

إذ يقدرأن نسبة المتخرجين فيه فى مدة الدراسة المقررة على مستوى الوطن العربى لاتتجاوز الثلث من كل فوج ، وفى حالة تعدد مرات الرسوب ثلاث مرات ، تبلغ هذه النسبة ٧٥ ٪ .

كما تصور الأرقام ارتفاع متوسط سنوات التخرج فى التعليم الابتدائى فى البلاد العربية عامة . فقد يصل هذا المتوسط ١٣ سنة بدلا من ٦ كما هو فى بعض البلاد العربية .

وقد أصبحت لهذه الظاهرة نتائج ومتضمنات خطيرة بالنسبة لهذا التعليم .

— فهى لا تهدد نوعيته فحسب بل أنها تجعل كل قرار يتخذ لمد الإلزام إلى مرحلة تالية موضع شك ، فهى فى حقيقتها عملية هدم داخلى لهذا التعليم تستنزف قواه وتعوقه عن تحقيق مراميه .

— أنها تكشف عن العلاقة بين الانتظام فى التعليم والحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادى فلقد وصل بعض البلاد العربية بالفعل إلى حالة تشبع فى القبول بالمرحلة الابتدائية ، ولما تتجاوز بعد الـ ٧٠٪ أو الـ ٨٠ ٪ من أطفالها فى سن الإلزام لا لعجز الدولة عن توفير

التعليم وإنما بسبب عجز فئات اجتماعية – ثقافية واقتصادية – عن تعليم أبنائها . فهؤلاء يتعرضون فى أكثر الأحوال إلى الرسوب أو يضطرون إلى التسرب والانقطاع بسبب الفقر وسوء الأحوال المعيشية .

– أنها تزيد من كلفة التلميذ الواحد . وتضعف من إنتاجية النظام التربوى كله . ومن ذلك أن الأرقام التى تشير إلى هذه الكلفة تتضاعف فى كثير من الأحيان . فإذا كانت الكلفة النظرية لتخريج تلميذ واحد فى سنوات الدراسة المقررة وهى ست سنوات تبلغ ٤٠٣ دولار فى الجزائر وفى البحرين ٧٥٦ دولار وفى قطر ١٤٥٠ دولار ، فإن الكلفة الحقيقة لتخريج هذا التلميذ فى هذه البلاد على التوالى : ٨٩٥ و ١٢٦٣ دولار و ٣٢٦١ دولار .

– أنها تبرز حاجة التعليم الإبتدائى عامة إلى تغيرات جذرية تخرجه من ، إطاره التقليدى وتجعله أكثر حركة وانفتاحا وتتناول جوانب الكيف فيه ، من حيث أهدافه ومستواه وأساليبه وطرق التقويم فيه ، وتنقله من نظام جامد إلى نظام مرن يحتوى الجميع بصيغ مختلفة .

٥–٥

ضعف الكفاية الخارجية :

تنعكس جوانب الضعف فى الكفاية الداخلية على الكفاية الخارجية . وفى مقدمة ما يلاحظ فى هذا الشأن عدم الترابط الواضح بين الطرفين مما يفقد التربية العربية – بصفة عامة – قدرتها على تطوير ذاتها وتخليق صفات جديدة فى المواطن من ناحية ، والوفاء بحاجات ومطالب المجتمع من ناحية أخرى ، ولعل تعدد الآراء بشأن مشكلات الشباب العربى ووجود البطالة المقنعة بين المتعلمين ، وضعف المستويات الثقافية لديهم وافتقادهم روح المبادرة والخلق والابتكار ، وجمود الأنظمة التى يعملون بها بعد تخرجهم وقلة مشاركتهم فى التغيرات المطلوبة بإيجابية ، وهبوط مستوى الإنتاجية فى

العمل سواء فى الدوائر الحكومية أو دوائر الإنتاج والخدمات ، وغلبة الروتين وسيادته ، والتعلق بعادات الاستهلاك والإفراط فيه ، والإقبال على الاقتباس والمحاكاة دون التجديد والتفكير الذاتى — لعل كل هذا وتعدد الآراء حول تفسيره والحلول المناسبة بشأنه يعتبر مؤشرا يدل على ضعف الكفاية الخارجية للتربية ، وانعكاس ما يشوب كفايتها الداخلية من ضعف على هذا كله. وقد يرجع هذا الضعف إلى أسباب منها : —

— عدم وجود علاقات وقنوات سليمة تصل مؤسسات التربية ، فى شتى المراحل بالمجتمع ، بتطوراته ومتغيراته ، ومشكلاته وحاجاته . وقد حجبها انعزالها بهذه الصورة عن أسباب تجديدها وعن دورها فى المجتمع فى آن واحد .

— الأخذ بمفاهيم ضيقة للتنمية وقصر علاقة التعليم بها على المستوى الثانوى وبالأخرى على مستوى الجامعة ، ولكن بصورة غامضة وبصورة عددية فى أحسن الأحوال واقتصار هذه المفاهيم على الجوانب الاقتصادية المحدودة والمتمثلة فى القطاع الحديث منها ، ويلاحظ فى هذا المجال تخلف مناهج وبرامج التعليم عامة فى حاجات التنمية الشاملة فى البلاد العربية ، فواضعوها من التربويين دون العاملين فى مجالات الإنتاج والخدمات .

— ويتصل بذلك أن العمل لم يأخذ مكانه فى التربية العربية بعد حتى يبدو غياب هذا العنصر الهام فى جميع مراحل التعليم وكذلك فى الدراسات التى يعتبر جزءاً منها . فهناك تحيز واضح وصارخ للدراسات النظرية حتى فى العلوم الطبيعية والدراسات التكنولوجية . وهناك تباعد كبير بين نشاط المدارس والمعاهد ، ونشاط المؤسسات المختلفة فى مجالات الإنتاج والخدمات . وفى أحسن الحالات نجد محاولات لإدخال هذا العنصر ولكن بصورة هامشية أو إضافية ، وليس بصورة مباشرة ليكون من صلب العملية التربوية .

- عدم استقرار خطط التنمية ومتابعتها ، وعدم وضوح علاقاتها بالتربية ، ولهذا يفتقر التخطيط التربوى إلى الإطار الاجتماعى والاقتصادى الذى يسنده ويوجهه ، والذى تقاس عليه مخرجات التربية من النواحى الكمية والكيفية على السواء ولهذا قد نجد من خريجى الكليات العملية من يعمل بعد تخرجه فى أعمال إدارية أو كتابية وقد نجد من خريجى الكليات الأدبية من لا يجد عملا يناسب تخصصه ، وكثيرا ما نجد مجالات الإنتاج تنقصها أعداد كبيرة من الأطر المتوسطة الفنية ، فتستعين « بذوى الخبرة » والذين تدربوا على مهارات العمل بالمحاكاة والتكرار دون سند علمى أو تدريب مهنى .
- غموض « مفهوم الأسبقيات » فى عمليات التنمية وفى التخطيط التربوى ذاته مما جعل الطلب الاجتماعى هو الموجه لحركة التعليم بعامة والتعليم الجامعى بخاصة وجعل عمليات التطوير داخله بعيدة عن مطالب التغير ودوره الايجابى فى أحداثه .
- عدم الوضوح الكافى بشأن عمليات نقل التكنولوجيا ومتضمناتها بالنسبة لبرامج التربية وعلاقاتها بالمجتمع وبنوعية مخرجاتها . فهى تؤخذ إلى الآن على أنها استيراد آلات وأجهزة حديثة لا على أنها أساس تنمية اتجاهات ومهارات ومواقف إيجابية حضارية تجعل من البيئات العربية أوساطاً صالحة لتقبلها وتوليدها وتطويرها .
- النقص فى العلاقات بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية والموازنة فهناك الإمكانات الهائلة للمارسات فى ميدان العمل والتدريب ، والتى صقلت وبلورت على مر السنوات الطويلة ، والموجودة حالياً فى المؤسسات الصناعية الكبيرة والصغيرة ، والمسئولة فى معظم الأحيان عن إعداد العامل الحرفى ولكن تنقصها الأسس العلمية والأهداف الواضحة التى يمكن أن تسهم بدور أكثر إيجابية فى عمليات التنمية الشاملة وعلى أسس عصرية . ويتطلب هذا إيجاد التزاوج بين هذين النوعين من التربية المدرسية واللامدرسية .

- جمود الأنظمة التربوية وإتخاذها أشكالا وقوالب مكررة فى البيئات المختلفة وبين البلاد العربية . فالحركة بين أنواع التعلم على المستوى الواحد ضعيفة أو معدومة كما هو الحـال بين التعليمين الأكاديمى والتقنى ، وبين التخصصات الجامعية ، كما أن مفهوم التعلم فى هذه الأنظمة لم يستوعب بعد مبدأ التربية المستمرة وبالتالى فهى تقسم حياة المتعلم بين مرحلتين منفصلتين : مرحلة التعلم المدرسى ، ويعقبها مرحلة التدريب والعمل فى الوظائف والمجالات المختلفة .

وبذلك ينفصل التعليم عن الحياة ، وتنقطع الصلة بين العـلم والعمل .

٥ — ٦

مشكلة المناطق والفئات المحرومة :

وتتمثل هذه المشكلة بأبعادها المتعددة والمتشابكة فى النظرة الشاملة إلى مايناله جموع الناس فى الوطن العربى على أساس السن والجنس والمنطقة الجغرافية ، فهناك الصغار والكبار ، وهناك الذكور والإناث ، وهناك الريف والحضر ويبدوأن تطور التربية إتجه — منذ وقت مبكر وفى كثير الأحيان — إلى حد الانحياز إلى الصغار وإلى الذكور وإلى المدن أكثر من إتجاهه إلى الكبار وإلى الإناث وإلى الريف ، وعلى ضوء التطور التاريخى ومعدلات النمو فى السكان ، وتطور الأحوال الاقتصادية والمعيشية ألتقت بأبعاد وعناصر هذه المشكلة فى الريف والبادية وفى الكبار من سكانهما وفى الإناث منهم على وجه الخصوص مع تقدير مالهذه المشكلة بهذه الأبعاد من أثر عام على تربية الصغار أنفسهم وعلى قدرتهم على مواصلة التعليم واستثمار الفرص المتاحة لهم بصفة عامة .

فالريف العربى بمساحاته الواسعة ، وبأعداد سكانه وبإمكاناته ، يمثل القضية الأساسية أمام الجهد العربى المتجه إلى التطور فى الحاضر والمستقبل .

فما زالت الزراعة هى أساس الاقتصاد فى الوطن العربى عامة ، وفى كثير من أقطاره خاصة ومازال سكان الريف يؤلفون الغالبية العظمى من مجموع سكان هذه الأقطار ومازالت هذه الأعداد الضخمة المتزايدة بحكم المعدلات المرتفعة فى نمو السكان تمثل إمكانات هائلة إذا ما توافرت لها فرص التغيير وأسبابه ، بل أن الريف نفسه يمثل إمكانات هائلة فى تطوير الاقتصاد العربى إذا ما أتيحت له فرص استثمار العلم والتكنولوجيا .

والصحارى من ناحية أخرى وسكانها من البدو تمثل قطاعا واسعا من الوطن العربى . ففى بعض البلاد العربية ، يؤلف البدو حوالى ثمانين فى المائة من سكانها مثل الصومال وموريتانيا ، وهناك أقطار أخرى مازال نظام القبائل قائما فيها ويمثل قطاعا هاما مثلما يوجد فى المغرب والجزائر والسعودية والإمارات واليمن الجنوبية واليمن الشمالية والسودان ، والأقطار الأخرى مازالت تحتفظ بهذا اللون من النظام الاجتماعى مثلما يوجد فى الأردن وسوريا ومصر .

وتبدو مشكلة هذه المناطق بصفة عامة فيما تشهده من هجرات مستمرة إلى المدن ، وما يترتب على ذلك من انخفاض نسبى فى الطلب على التعليم بالقياس إلى ما يحدث فى المناطق الحضرية ، وخلخلة فى الفصول الدراسية وهبوط فى مستويات العاملين فى مدارسها ، وينعكس كل ذلك على تكاليف التعليم . فلاشك أن هذه الظاهرة مع ما يترتب عليها من نقص فى مستوى الأبنية المدرسية ونوعية المعلمين والتجهيزات تكون أقل كلفة من مدارس الحضر الذى يتميز بارتفاع أسعار الأراضى والمبانى والتجهيزات وقد يعبر هذا كله عن نفسه فى الفروق بين تكلفة لتلميذ فى الريف وتكلفة قرينه الذى يتعلم فى المدينة .

وتتعدد مظاهر هذه المشكلة مع إتساع مساحتها وحجمها فى هذه المناطق الرئيسية فيما يلى :

الأمية بين الكبار :

فعلى الرغم مما يبذل من أجل مواجهتها من جهود متمثلة فى الأهداف المعلنة والسياسات الموضوعة والأجهزة القائمة والمؤسسات المختلفة والبرامج الكثيرة سواء على المستويات القطرية أو القومية فما زالت تعد من أخطر المشكلات التى تواجه الأمة العربية وتعتبر من المعوقات الرئيسية لجهود التنمية فى جميع المجالات .

وتدل الأرقام - على الرغم من تباينها من عام إلى آخر ، ومن قطر إلى آخر - على أن نسبة الأمية بين الراشدين عامة (١٥ +) تبلغ حوالى ٩٠ ٪ فى بعض الأقطار العربية و٤٥ ٪ فى بعضها الآخر . ولكنها بصفة عامة تقرب من ٧٥ ٪ ومع اختلاف هذه النسبة بين المناطق فى كل قطر وحسب الجنس فمن الواضح أن ٨٠ ٪ من الأميين يوجدون فى الريف والبادية كما أن نسبة الإناث أعلى منها بين الذكور .

ويبدو أن أهم عوامل تفاقمها بصفة عامة - فضلا عما ورثته الأنظمة التربوية من عجز عن استيعاب المستحقين - ضآلة الجهود المبذولة إزاء النمو السكانى والنقص فى وضع خطط قومية شاملة ذات أهداف وبرامج وافية ، وقلة الموارد المرصدة وغياب فلسفة النسقة مما ولد الكثير من الذبذبة والاضطراب بين الأهداف والوسائل .

ويتضح هذا كله فى مدى الخطوات والجهود المبذولة فى هذا المجال وعجزها عن تحقيق الأهداف المعلنة ، ومن ذلك على سبيل المثال أن مجموع إعداد الذين شملتهم برامج محو الأمية فى إحدى عشرة دولة عربية وهى : الأردن والبحرين والجزائر والسعودية والسودان وسوريا والعراق ومصر واليمن الشعبية واليمن الجنوبية ، لم يكد يبلغ على مدى خمس سنوات ثلاثة ملايين من الرجال والنساء فى حين أن العدد الإجمالى للأميين فى زيادة مستمرة بسبب دخول أعداد من الأطفال إلى صفوف الأميين ،

تقدر خلال هذه المدة نفسها بحوالى عشرة ملايين ، ثم أن الأموال التى تم رصدها لبرامج محو الأمية ما زالت ضئيلة إلى حد بعيد بالقياس إلى ميزانيات التعليم المدرسى فلم تصل هذه المخصصات على طوال خمس السنوات فى خمس عشرة دولة عربية إلى ما يساوى ٥٠ مليون دولار .

وعلى الرغم من بعض المبادارات للأخذ بمفهوم محو الأمية الوظيفى واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فما زالت المشكلة ضخمة ، والحاجة إلى مواجهتها تتطلب جهداً أشمل وتخطيطاً أوفى ، ونظرة أبعد ، فهناك إجماع على أنها لم تعد مشكلة أمية الكبار فى القراءة والكتابة ولا مشكلة أعداد متزايدة تتراكم سنة بعد أخرى ، لنقص الفرص فى التربية المدرسية ، ولا مشكلة فتسح فصول يضبطها نظام الحضور والغياب وإنما المشكلة فى أعماقها وأبعادها ومداها وفى أسلوبها ومظاهرها مشكلة حضارية فى المرتبة الأولى . ولا يمكن النظر إليها إلا فى سياق عملية التغيير الحضارى وصميمها هو التنمية الشاملة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وإذا كانت جوانب من هذا الاتجاهات الإشارة إليها فى بعض المؤتمرات العربية التربوية وبرزت خاصة فى الوثيقه التى أصدرها الجهاز العربى لمحو الأمية والوثيقة التى أصدرها مركز سرس الليان بشأن وضع استراتيجية شاملة لمحو الأمية فإنه ما زال فى حاجة إلى النظر من خلال استراتيجية أشمل حيث أن مشكلة الأمية لم تعد مشكلة تعليمية بقدر ما هى مشكلة حضارية متعددة الجوانب .

مشكلة المرأة وضآلة نصيبها فى الفرص التعليمية :

ويبرز من مشكلة الأمية والكبار فى الوطن العربى مشكلة المرأة بصفة خاصة وهى أيضاً مشكلة حضارية معقدة فى أسبابها ونتائجها تتصل جميعاً بمكانة المرأة فى المجتمع وبفرص العمل المتاحة لها وبمدى مشاركتها فى الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتتجلى فى نطاق الأسرة وفى العادات

والتقاليد وفى الحقوق والواجبات وتنبع أصلا من التمييز الذى هو وليد مواقف حضارية وتاريخية وكلها لا تتفق مع أصول العقيدة أو مع مطالب المجتمع والحضارة المعاصرة . وتتجلى هذه المشكلة فى لغة الأرقام فقد قدرت نسبة الأمية عام ١٩٦٠ فى البلاد العربية بين الكبار بحوالى ٨١ ./ وكان نصيب الإناث منها حوالى ٩١ ./ ونصيب الذكور حوالى ٧٢ ./ ، وفى عام ١٩٧٠ قدرت النسبة العامة للأمية بحوالى ٧٣ ./ (أى حوالى ٠٠٠ر٣٠٠ر٦٨ رجل وامرأة) وكانت نسبة الأمية من مجموع الإناث ٨٦ ./ ونسبة الأمية من مجموع الذكور حوالى ٦١ ./ .

وتتجلى هذه المشكلة على مستوى البنات فى سن التعليم فعلى الرغم من ارتفاع نسب النمو لصالحهن بالقياس إلى البنين فى المراحل التعليمية المختلفة ، وعلى الرغم من أن ما تستوعبه أنظمة التربية المدرسية منهن هو خير فى جملته من النسب المماثلة فى مجموعة البلاد النامية فإن نسبتهن فى مراحل التعليم عامة هى دون النسب المقابلة لهن فى هذه البلاد النامية عموما . وتبدو هذه المشكلة فيما يلى :

— هبوط نسبة البنات الملتحقات بالمدرسة الإبتدائية فعلى الرغم من أن التعليم قد قفز قفزات واسعة خلال العقدين الماضيين فما زال خارج المدرسة على مستوى الوطن العربى حوالى ٧٠ ./ من الفتيات اللاتى هن فى سن التعليم الابتدائى . لهذا أسباب كثيرة منها عدم إلتحاق نسبه كبيرة منهن منذ البداية لظروف اقتصادية أو بتحكم العادات والتقاليد أو بسبب وسرب الكثير منهن قبل أتمامهن الدراسة لأسباب اجتماعية واقتصادية أيضاً أو لعدم ملائمة مكان المدرسة أو محتوى التربيه ، ومع ذلك فإن الاتجاه العام يبعث على التفاؤل فهناك بلاد اقتربت فيها نسبه البنات لنسبة الذكور فى هذه المرحلة بينما ما تزال نسبتهن فى بعض البلاد لا تتجاوز ١٠ ./

— ضآلة نسبتهن فى التعليم الثانوى فقد تصل نسبة من خارج المدارس

من الفئة العربية لهذا التعليم حوالى ٨٥ ٪ بل أن هناك بلاداً عربية تقل فيها فرص هذا التعليم أمام البنات إلى حد بعيد .

- ارتفاع نسبة الأمية بين الكبار من النساء (١٥ سنة فأكثر) بصورة بارزة ، إذ تصل فى بعض الأقطار إلى ٩٠ ٪ وفى بعضها الآخر إلى ٨٠ ٪ وتنعكس هذه الحالة على مدى مشاركة المرأة بصفة عامة فى القوى العاملة .

ومع ذلك على سبيل المثال أن هذه النسبة تتراوح بين ٩ر٦ ٪ فى سوريا و١ ٪ وأقل من ذلك فى أقطار عربية أخرى بينما تبلغ هذه النسبة حداً مرتفعاً فى البلاد المتقدمة ، فهى فى اليابان ٣٧ ٪ وفى الولايات المتحدة الأمريكية ٣٠ ٪ وفى بولندا ٤٧ ٪ ولهذا كله فإن تربية — المرأة — شأنها شأن محو الأمية بصورة عامة تبدو مشكلة حضارية ذات أبعاد متعددة ولا بد من مواجهتها مواجهة حاسمه . ذلك أن ما تحقق فى هذا المجال فى السنين الأخيرة ما زال دون المطلوب ويتضح هذا فى ضوء احتياجات أساسية أخـــذت تبرز فى البلاد العربية .

- الحاجة الى النهوض بمستوى الأسرة العربية التى طالما كانت أسيرة التقاليد والعادات تأثرت بجهل المرأة وعزلتها عن الحياة العامة .

- الحاجة إلى توفير المحيط الأسرى السليم لتربية صحيحة ينعم بها الطفل العربى ، فمن المسلمات أن التربية المدرسية والتربيه اللامدرسية تتأثران بالدرجة الأولى بنوع التنشئة الأسرية وبمواقف الآباء منها .

- حاجة التنمية الشاملة إلى تعبئة الطاقات البشرية فى الوطن العربى والواضح أن مشاركة الإناث ما زالت ضئيلة إلى حد كبير وما يوجد منها يقتصر على مجالات هامشية مما يزيد فى عبء الإعاله على الذكور ويهبط بمستوى إنتاجية العمل ويعمق خط الفقر فى كثير من البلاد والهيئات والبيئات وبخاصة فى المناطق الريفية وفى أوساط المهاجرين منها إلى المدن.

مشكلة المعوقين والمتفوقين :

وإذا كان التعليم لم يستوعب بعد جميع الناشئين من الأسوياء فى المستوى الابتدائى فى أغلب البلاد العربية ، وبالتالى فى المستوى الثانوى ، فإن مشكلة المعوقين تبرز من بين المشكلات التى ينبغى طرحها . ذلك أن الأنظمة التربوية فى البلاد العربية سارت منذ نشأتها على توفير الفرص للأسوياء دون المعوقين .

ومن ثم فإن ما ظهر من اهتمام بهم كان فى صورة فردية أو تطوعية كالتى تقوم بها جمعيات خيرية أو أهلية ، أو فى صورة جهود متواضعة تقوم بها وزارات التربية أو الشئون الاجتماعية . ويظهر ذلك فى تلك المدارس والمراكز التى أنشأتها مصر وسوريا والعراق منذ وقت مبكر ، والتى أنشأتها حديثاً السعودية والكويت وليبيا لرعاية وتعليم المعوقين من ناحية البصر أو السمع أو الكلام ، وكذلك فى ما أنشىء لهذا التعليم من وحدات أو إدارات فى وزارات التربية فى هذه البلاد باسم وحدات أو أقسام التربية الخاصة . غير أن المشكلة ما زالت بعيدة عن الاهتمام ، كما يبدو من أرقام المسجلين أو فى التقارير وعلى أرض الواقع . ويزيد من هذه المشكلة ما يوجد من إعداد كبيرة للمتخلفين دراسياً وضعاف العقول ، ولابد أن يظهر حجم هذه المشكلة بأبعادها المختلفة فى سياق حركة تعميم التعليم الإبتدائى أولا ، وإطالة مدة الإلزام ثانياً ، مما يتطلب حصراً شاملا لهم وتطوير برامج مناسبة لرعايتهم وتوجيههم واستثمار طاقاتهم ، وتخطيطاً أوفى للمعاهد والمراكز المتخصصة ، ومن بينها معاهد إعداد المعلمين المتخصصين فى هذا المجال . إذ يلاحظ ضآلة الموجود منها فى البلاد العربية ، بل عدم وجودها فى كثير من الحالات ، مما يتطلب عناية خاصة فى ضوء الأخذ بمبدأ الحق الأصيل فى التعليم لكل مواطن ، فمشكلة المعلم فى هذا المجال ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلة إتاحة الفرص المناسبة لهذا النوع من الناشئين لممارسة حقهم كمواطنين .

ويبرز فى هذا المجال أيضاً مشكلة الموهوبين والمتفوقين وهى من المشكلات التى أخذت قلة من البلاد العربية فى الإنتباه إليها كما حدث فى مصر حيث قامت فيها منذ الخمسينات مدرسة سنوية للمتفوقين وبرامج ومعاهد لرعاية الموهوبين فى اللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات وفى الفنون والموسيقى. كما حرصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على حث البلاد العربية على الاهتمام بهذا اللون من التربية بأن عقدت عدة حلقات دراسية وأصدرت عدداً من الدراسات فى هذا الشأن، غير أن المشكلة بجملتها ما زالت تتحدى الأنظمة التربوية القائمة من حيث قصور وسائلها فى الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتطوير البرامج المناسبة لهم واختيار المعلمين القادرين على الإضطلاع بهذه المهمة وإيجاد الامكانات المناسبة فى داخل المدارس، أو البنى التعليمية بصفة عامة التى تواجه حاجات هذا النوع من الشباب.

وفى غياب الأرقام فى هذا المجال تبدو الحاجة إلى هذا كله وبخاصة أن التفوق والموهبة مشروطان ومتأثران دائماً بأحوال البيئة وظروفها وبالمناخ العام الذى يتفاعل فيه الشباب العربى، وهذا كله يرتبط ويؤثر بلا شك فى مشكلات أخرى يتعرض لها الشباب العربى وفى مقدمتها مشكلة التكيف للظروف والأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومشكلة الهجرة وخاصة الكفايات إلى خارج الوطن العربى التى أخذت تؤثر على التنمية بصفة عامة وعلى اتجاهات الشباب من خريجى الجامعات بصفة خاصة.

ثالثا : العالم المعاصر

٦ —

وتفاؤل التربية بأحوال مجتمعاتها وتأثرها بماضيه وحاضره وتعبيرها عن مشكلاته واتجاهاته ، لا ينفصل من ناحية أخرى عن علاقات هذا المجتمع بالعالم المحيط به ، وبألوان تفاعلاته وبعوامله وظروفه وإتجاهاته .

فالمجتمع العربى بحكم ظروفه التاريخية والجغرافية والسياسية والثقافية فى تفاعل مستمر مع هذا العالم يتأثر به كما يؤثر فيه ، ولهذا فإن تبين إتجاهات التربية العربية وما عسى أن يلقى عليها من مسئوليات فى الحاضر والمستقبل يتطلب نظرة شاملة لخصائص هذا العالم وما يموج فيه من تيارات واتجاهات تشكل حاضره وتؤثر على مستقبله ، والحق أن وظيفة التربية ذاتها من شأنها أن تعين على فهم الوسط الذى تعيش فيه ، وعلى إدراك روابطها به ورسم صور مستقبلها لا ينفصل من ناحية أخرى عما يدور حولها سواء فى مجتمعها أو فى العالم . فهى منظومة تترابط مع منظومات مجتمعيه متعددة ، والمجتمع ذاته منظومة تتفاعل بأنظمة العالم وتطوراته وتغيراته .

٦—١

ولعل من أبرز ما يتميز به العالم المعاصر أنه عالم التغير السريع وما فيه من دلالة على حتمية التغيير وطبيعته فى المادة والحياة وفى طبيعة المعرفة وأحوال المجتمع ، وأنه عالم الوحدة والتنسيق والترابط والتكامل بين الأمم والشعوب ، وأنه عالم عامر بالعلم والمعرفة ومتابع لتطبيقاتها فى الحياة موجه لها يهدف إلى تغييرها بما يشمل الثقافة إبداعا لها واستمتاعا بها ، بما يكشف عن صنوف الطاقة لم يعهدها الإنسان من قبل استقصاء لمصادرها واستثماراً لها حتى ليعرض بعض أنواعها من فرط إستهلاكها إلى النفاد ، والسعى إلى اكتشاف بدائل جديدة عنها ، وهو إلى جانب ما يتوافر له من صنوف المادة الصالحة للغذاء يتعرض إلى أنماط من سوء التوزيع ، مما يترتب عليه

حظ كبير من التفاوت بين الفاقة والإسراف ، وبين الغنى والثراء ، والتخمة والجوع ، وما يترتب على ذلك من أزمة يزيد من حدتها تفجر السكان وبخاصة فى البلاد الفقيرة ، ويوسع الفجوة بينها وبين البلاد المتقدمة ، ومن وراء هذا جميعا مظاهر العنف والعدوان بين الأمم والشعوب كما تتمثل فى الحروب المدمرة وفى الاستعمار وفى استغلال الشعوب وفى العنصرية والاستعلاء ، وكما يبدو التناقض فى مستويات الحياة بين الشعوب الصناعية والشعوب المتنامية ، كذلك يبدو فى الشعب الواحد بين الحواضر والأرياف والمدائن الكبيرة ذاتها بين ضواحيها المرهفة وأحيائها المهلهلة وما تتعرض له من هجرة متواصلة .

ولا يزال الرجاء يتعلق باتصال حركات التحرير بعضها مع بعض فى وجه الاستعمار وفى سعيها لتحسين أحوال الشعوب المتنامية وتحقيق طموح أبنائها فى الحياة الكريمة . كما يتعلق بالتعاون الدولى وبالمنظمات الدولية وعلى رأسها منظمة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة التى أخذت فى مواثيقها أهدافا نبيلة للتفاهم بين الشعوب وصيانة السلام العالمى والتعاون بينها فى مجالات التربية والثقافة والعلم والصحة والزراعة والغذاء والمواصلات ، فهى مجالات جديدة لالتقاء الشعوب وتعاون بعضها مع بعض مما لم تعهده الإنسانية من قبل .

٦—٢

وهكذا تبدو صورة هذا العالم المعاصر مفعمة بالتيارات المتضاربة ، تنشط فيها عوامل الخير والتعاون والبناء كما تتخللها عوامل العدوان والدمار والفناء ، ففيها إلى جانب أواصر القربى والتعاون والوحدة والاعتماد على المعرفة وتنميتها واستثمار الطبيعة لخير الإنسان ، عوامل الفرق والتسلط والعدوان ، ونزعات العنصرية والاستعلاء .

ويتعدد ما فى هذا العصر من تفجرات فى المعرفة وفى السكان وفى

طموح الشعوب وآمالها كما تتعدد متضمناتها بين داوعى الأمل والرجاء وبين نذر الشر والبلاء .

٦–٣

وكل هذا يفرض على الأمم والشعوب بل وعلى الأفراد أنفسهم ألا يقفوا من المتغيرات حولهم صامتين ، بل لابد لهم من الدراسة والتدبير ، والاختيار والتفكير وذلك أن هذه الظواهر المختلفة والمتغيرات المتعددة المتلاحقة والعوامل المتشابكة تنطوى على احتمالات كثيرة تتأثر بها صور المستقبل فهناك إحتمالات تتراوح بين طرفين متناقضين :.

طرف الخير والبناء والبقاء للانسانية وطرف الشر والفناء والدمار لها . بين الحروب المدمرة وما تعتمد عليه من أسلحة الهلاك وبين تعاون الشعوب على صيانة السلام العالمى ، بين اتساع الفجوة بين الأمم المتقدمة والنامية وبين الأغنياء والفقراء فى المجتمع الواحد واشتداد الصراع ، من ناحية وبين تضييق هذه الفجوة وتحقيق المساواة بين الشعوب والفئات والأفراد وبين استغلال العلم للتسلط واحتكار ثماره للقوة وبين إشاعته حظا مشتركا تنتفع منه الإنسانية جمعاء وبين تسلط ثقافة وسلب الشعوب المتنامية حظها فى النمو والتقدم وبين تكافؤ أمام الثقافات المختلفة والسعى إلى عالم ينتفع بما فيه من تنوع فى إقامة سلام عادل وثقافة إنسانية غنية بروافدها وشرايينها المتعددة ، وأمام هذه العوامل والظواهر والمتغيرات المتعددة والمتناقضة التى يموج بها عالمنا وما تنطوى عليه من احتمالات كثيرة تقف التربية لأول مرة فى تاريخها الطويل أمام مسئولية خطيرة وهى الاختيار بين بدائل متعددة واتجاهات مختلفة وأهداف كثيرة .

وإذا كانت عملية الاختيار هذه جزءاً لا يتجزأ من التربية بحكم طبيعتها ودورها فى المجتمع ، وإذا كان تطور التربية عبر العصور المتواصلة يبرز لنا تأثرها بهذه العملية ، فإنها فى الوقت الحاضر — أكثر من أى وقت مضى — تعتبر أكثر العمليات خطراً وأهمية حتى أنها تعتبر عملية خلقية

لأنها تحدد نوع القيم التى تعمل من أجلها وتعززها ، ونوع القيم التى ترفضها وتقلل من شأنها .

وأمام عملية الاختيار هذه تقف التربية العربية مع غيرها من ألوان التربية فى العالم وسط هذه الاحتمالات المختلفة . غير أن عظم التحديات من ناحية والتطلع إلى مستقبل جديد من ناحية أخرى يحتم إقامة هذا الاختيار على أسس من الدرس والبحث وتبين كافة العوامل والمتغيرات ، ووسط هذا كله تبدو ضرورة الاستراتيجية وهى تحديد المسارات الواضحة والمناسبة للظروف والمتغيرات والإمكانات .

الفصل العشرون

فجر المستقبل

قد نتفق — من قريب أو بعيد — مع هـ. ج. ويلز حينما يقرر أن « الحضارة العالمية هى سباق بين التعليم والكارثة » لكننا نختلف كثيراً حينما تصبح القضية هى : كيف السبيل نحو تطوير نظمنا التربوية وجعلها فى خدمة متطلبات عصرها ومجتمعها ؟ فمما لاشك فيه أنه فى القرن العشرين، تجاوز حجم المعرفة الإنسانية كل ما يمكن قياسه ، وازدادت طرائق البحث تنوعاً ، وتطورت العلوم ، وبخاصة الطبيعية ، على نمط متوالية هندسية متزايدة .

والملفت أنه لوقت قريب ، فى مقابل هذا التبدل الهائل فى طبيعة العلم الطبيعى ، لا نجد تقدماً مماثلا فى علوم الإنسان بعامة ، وفى ميدان التربية بخاصة . . . وكان من شأن هــذه الفجوة الحضارية أن برزت مشكلات متعددة تدفعها تارة الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة أو تارة هذا التغيير وقواه التى تحتمها مطالب اجتماعية وسياسية واقتصادية . وتارة ثالثة هذه التحولات معاً ؛ ومن بين أبرز هذه التحولات ومشكلاتها التربوية :

الانفجار المعرفى : والذى كان من أبرز معالمه إزدياد حجم المعلومات العلمية والتكنولوجية زيادة هائلة يعبر عنها ديريك . ج . دوسوللابرايس « بقوله » إن كثافة العلم فى حضارتنا تتضاعف أربع مرات خلال كل جيل (١) ، أى كل خمس سنوات أ . وقد ترتب على هذا الانفجار

---

(١) ديريك . ج . دوسوللابرايس . « أمراض العلم ، ترجمة اسامة الخولى ، الفكر المعاصر ، سبتمبر ١٩٦٨ ، ص ٣٦ .

المعرفى بصوره المتنوعة ، تقادم المعلومات ، وإنخفاض قيمة المعلومات المكتسبة فى مؤسسات التعلم النظامى (المدارس والجامعات) ، كما أن هذه الزيادة الهائلة فى المعلومات جعلت من المستحيل توصيلها للأفراد . وبات من الضرورى فهم أن إعطاء الطلبة أكبر قدر من المعلومات فى أقصر وقت ليس له من أهمية ما لتعليمهم كيف يجدون طريقهم وسط طوفان المعرفة الجديدة ، وكيف يستعملون هذه المعلومات إستعمالاً فعالا قدر الإمكان فى الأمور العملية (١).

الانفجار السكانى : فالملاحظ أن معدل إزدياد السكان ينمو بطريقة تستوجب التوقف ليس عددهم فقط : ويكفى أن نقول إنه فى عام ١٦٥٠ كان عدد سكان العالم حوالى نصف بليون نسمة . وكان هذا الرقم ينمو بمعدل ٣ ر. ٪ سنوياً تقريباً . وفى عام ١٩٧٠ بلغت جملت السكان ٦ر٣ بليون نسمة ، وكان معدل النمو ١ر٢ ٪ سنوياً وزمن المضاعفة لهذا المعدل من النمو هو ٣٣ عاماً (٢) .

ولن نتوقف هنا عند كل دلالات هذا الانفجار السكانى ، بل ما يعنينا هو نتيجته على التعليم ومؤسساته ، حيث إزداد الطلب الاجتماعى على التعليم بدرجة مرتفعة وتعاظم الإحساس به . وبالتالى أدى إلى إنخفاض فى نوعية ومستوى الخدمة التعليمية بصفة عامة .

زيادة وسائل الاتصال والإعلام : لقد أدى التطور الهائل فى وسائل الاتصال والمعلومات إلى أن أصبحت من أهم الوسائل المؤثرة فى المجتمعات الحديثة ، فالرأديو والتليفزيون والصحف والأقمار الصناعية والفيديوكاسيت

---

(١) ف . ج . افاناسييف . الثورة العلمية والتكنولوجية . أثرها على الإدارة والتعليم . ترجمة موسى جندى ، القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٧٦ . ص ص ٢٩٦ — ٢٩٧ .

(٢) دونيليا هـ . ميدوز وآخرون ، «حدود النمو» ترجمة محمد مصطفى غنيم ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٦ . ص ٣١ .

اصبحت من الطرائق الهامة فى تشكيل شخصيات الأفراد ، كما أنها أدت إلى سرعة التبادل الثقافى ، وإزالة الحواجز بين المجتمعات وأصبح على التعليم أن يواجه مشكلة إستيعاب هذه الطرائق الحديثة وإستثمارها فى خدمة مستهلكيه.

وقد كان لهذه التحولات وغيرها تأثيرات بالغة على التعليم بنية ومحتوى، من أهمها إرتفاع تكلفة الدراسة فى مراحل التعليم النظامى وقلة مردوده ، تزايد نسب الفقر (الهدر Wastage) الحاد فى التعليم . . . النقص البارز فى عدد المدرسين اللازمين لمواجهة التوسع المتزايد فى التعليم ومجالاته . . تعقد المشكلات الإدارية التعليمية .. الأمية.. وجود أعداد ضخمة ممن هم فى سن التعليم خارج النظام التعليمى . البطالة بين المثقفين و هجرة العقول ..الخ.

وقد كان لهذه المشكلات وغيرها تأثير بالغ على التعليم كنظام وكمحتوى حيث بدا وكأن أفكاره ونظمه قد تجمدت . . مما دعا التربويين إلى السعى بجدية لإعادة النظر فى الأفكار والوسائل والصيغ التعليمية التقليدية من أجل مزيد من التطوير والفعالية والمعاصرة . ولقد شهد الفكر التربوى فى أواخر الستينات والسبعينات من هذا القرن إنقلاباً فى الكثير من مفاهيمه الأساسية وتوسعاً فى العديد من مجالات بحثه وإهتماماته كما تكاثرت أساليبه الحديثة الرامية لتحقيق أهدافه ومقاصده ، والتى فى مقدمتها الإجابة على التساؤل .

كيف السبيل نحو تطوير التعليم ؟

وسوف تتولى الصفحات القادمة مهمة التعريف الموجز بأهم الإتجاهات والتجارب التى أجريت وتجرى فى هذا المضمار والتى من أهمها ما يلى :

أولا التربية المستديمة (أو التعليم طوال الحياة) Lifelong Education

يعتبر هذا المفهوم من أبرز المنطلقات التى ارتكزت عليها الاستراتيجيات التى نادت بها اليونسكو العالمية فى محاولتها تطوير التربية فى عام التربية العالمى

(عام ١٩٧٠) ثم جاءت تقارير عالمية أشهرها تقرير إدجارفور عام ١٩٧٢ لتؤكد أهميته (١) والتربية المستديمة فكرة قديمة فى ثوب جديد . . فقد سبق لعديد من المفكرين والفلاسفة المناداة بها ، مثل أرسطوطاليس وكونفوشيوس كما أشار إليها روسو فى كتابه أميل . . كما أننا نجد جذور هذه التربية المستمرة فى الدين الإسلامى إذ نجد الرسول صلى الله عليه وسلم يقول « يظل المرء عالماً ماطلب العلم فإن ظن أنه علم فقد جهل » كذلك حديثه الكريم « أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد » ، كما أن الآية القرآنية الكريمة « وقل رب زدنى علماً » تحمل هذا المعنى دون شك (٢) .

ومع بداية الخمسينات وفى أعقاب التحولات الجذرية فى العلم والتكنولوجيا والمجتمع زاد الاهتمام بتحقيق صيغ جديدة غير نظامية تؤهل الأفراد تأهيلا مهنياً مستمراً وتعدهم إعداداً أشمل وتتلافى ما عجز التعليم النظامى عن تحقيقه . فظهر فى الأفق ماسمى بالتربية الشعبية تلك التى أعتمدت على تعليم الراشدين وتنظيم الدروس المسائية لهم . . وسرعان ما اتجهت أنظار العالم إلى تبنى منظور أكثر شمولية وهو مفهوم التربية المستديمة (أو المستمرة) وبخاصة فى أواخر الستينات ويتسع هذا المفهوم لكل ألوان التعليم المدرسى واللامدرسى . . النظامى واللانظامى . . الأهلى والحكومى . . التقليدى والتقدمى تعليم المرأة وتعليم الرجل . . تعليم الصغار والشباب والكبار وكل المراحل العمرية . . التأهيل النظرى والتدريب المهنى . . التعليم الموازى والتعليم المتناوب وباتت التربية المستديمة مبدأ وإتجاهاً وأسلوب عمل فى ميدان التربية الشاملة . . فزال الطلاق بين الدراسة والعمل ، وتوثقت عرى الزواج بين التعليم والحياة والفكر والعمل . . . وبات التعليم النظامى ضمن هذا

---

(١) تأكيداً لذلك فقد كانت التوصية لهذه اللجنة لإصلاح التعليم فى العالم هو : أن تكون التربية المستديمة هى المفهوم الأمثل للسياسات التعليمية خلال السنوات المقبلة سواء فى الأفكار المتقدمة والنامية .

(٢) عبد الله عبد الدائم ، الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ ، ص ص ١٣٤ — ١٣٥ .

المنظور الجديد جزءاً من كل . وامتدت التربية من المهد إلى اللحد بعد أن كانت حياة الإنسان مقسمة إلى مرحلتين غير متساويتين ، أولاهما : الأقصر وهى فترة الطفولة والشباب . وفيها يتركز كل تعليم الإنسان حيث يتم إعداده بالدراسة والتدريب .

وثانيهما : فترة النضج والاشتراك فى الحياة العملية وهى الأطول وفيها يتم تطبيق ما تعلمه فى الفترة الأولى على الحياة .

وفى هذا السياق ظهرت دعاوى كثيرة إلى رفض حبس الأطفال طوال الوقت فى المدارس والجامعات دون أن تصل بينهم وبين حياة العمل لأن ذلك يؤدى إلى تخريج أشخاص قليلى الخبرة غير ناضجين ومتقدين إلى الإحساس بالمسئولية على حد تعبير توفلر ، وهو يرى أيضاً « وإن كان التعليم سيمتد بإمتداد العمر ، فليس ثمة مبرر قوى لإجبار الأولاد على الالتحاق بالمدرسة على أساس من الوقت الكامل . إن تقسيم وقت الشباب بين الدراسة وبين العمل فى المناشط المختلفة للمجتمع ، بأجر أو بدونه ، سوف يكون أفيد لهم عملياً وتعليمياً على حد سواء (١) . ومن الجدير بالذكر أن التعليم المستمر أصبح هو نمط الحياة الأمريكية بصورة هائلة . فقد بلغ عدد الطلاب الذين يقومون بدراسات منتظمة خارج التعليم النظامى التقليدى فى المدارس والكليات ٦٠٫٣ مليوناً عام ١٩٧٠ . وهو رقم يزيد قليلا عن عدد الطلاب سنة ١٩٧٠ الملتحقين بالتعليم النظامى فى جميع مراحل التعليم (٢) .

---

(١) الفين توفلر : صدمة المستقبل : المتغيرات فى عالم الغد . ترجمة محمد على ناصف القاهرة : نهضة مصر ، ١٩٧٤ ص ٤٢٨ .

— الفين توفلر (حوار معه) حوار مع مؤلف صدمة المستقبل ترجمة محمود محمود مجلة العربى ، الكويت ديسمبر ١٩٧٥ .

(٢) د. ج بلاكلى : مقدمة فى كتاب اليونسكو : المدرسة والتعليم المستمر ، ترجمة ليل شريف وعبد الرحمن عبد الباسط القاهرة : المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم ، ١٩٧٢ ، ص ص ١٣٤ — ١٣٥ .

وقد جاء تأكيد تقرير اللجنة الدولية لتطوير التربية مصداقاً لأهمية هذا المفهوم. فقد تبنى هذا التقرير فكرتين رئيسيتين هما : فكرة التربية المستمرة وفكرة المجتمع المتعلم . فالتحصيل الدراسي لا يمكن فى عصرنا هذا أن يشكل زاداً كاملا يكتسب قبل الدخول فى معترك الحياة ، مهما كان مقدار ذلك الزاد الفكرى ، ومهما طال أمد التعليم ، والمادة التى يتعلمها المرء تحتاج دوماً إلى الابتكار والتجديد .. إن التعلم يهم المجتمع بأسره من حيث إمكاناته التربوية والاجتماعية والاقتصادية لذلك لابد من الإنتقال إلى وضع خطة لتحقيق المجتمع المتعلم وإتاحة فرص التعليم أمام كل فرد طول حياته . . هذه هى الأبعاد الحقيقية التحدى الذى سوف تجابهه التربية فى المستقبل (١) ونتبين من ذلك أن التربية المستمرة والمستديمة هى إتجاه كيفى أو تغير نوعى فى بنية التعليم النظامى واللانظامى ، كما أنها طريقة فى تنظيم العمليات التربوية .

تأسيساً على ذلك يتعين على المربين التربويين وضع هذا المفهوم فى بؤرة إهتمامهم وتأملهم بعمق والكشف عن إمكاناته فى تغيير الواقع . وهذا سوف يفضى بالضرورة إلى إحداث تغييرات جذرية فى المناهج بحيث تتخلص من الحشو الذى تفيض به مع الإبقاء على ماهو أساسى .. فتقلل ساعات الدراسة النظامية وتخفض سنوات هذه الدراسة ماذامت هى بداية وليست نهاية ويركز فى هذه السنوات القصار على أساسيات المعارف وعلى هدف تكوين الطالب القابل للتعلم وليس الطالب المتعلم ، عن طريق إكسابه طرق الحصول على المعلومات وطرق التحصيل والفهم وإكتساب المهارات العملية والنظرية فى الدراسة بحيث يستطيع تحقيق تعلم نفسه ذاتياً فى مستقبل حياته . وعليه تصبح التربية المستديمة أو التعلم المستمر ضرورة من أجل(٢)

---

(١) ادجا فور وآخرون: تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى، الجزائر ، اليونسكو ، ١٩٧٤ ص ٣٣ .

(٢) ف . كومبر : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر ، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٧١ .

١ — ضمان قدرة الأفراد على التحرك المهنى ولإتاحة فرص عمل لمن ترك العمل فى الماضى .

٢ — تزويد الأشخاص ذوى التدريب الجيد بالمعرفة الجديدة والتكنولوجيات الأساسية للمحافظة على إنتاجيتهم العالية كل فى مكان عمله .

٣ — تحسين رضا الفرد عن حياته ، وتحسين نوعيتها من خلال الإثراء الثقافى لوقت الفراغ المتزايد .

ومن خلال هذا المنظور أصبح فى الإمكان رؤية التربية بنشاطاتها وخدماتها بصورة أكثر دينمية . وقد استطاع عالم إنجليزى أن يقدم نموذجاً للتربية المستديمة عُرف باسمه وهو نموذج سبولدنج S. SpauldingModel (١)

ويتضمن هذا النموذج كما بالرسم من ستة أنواع من النشاطات والخدمات التربوية النظامية وغير النظامية . لها نفس الأهمية : . ونستطيع أن نجد فى الخدمات النظامية خصائص واضحة هى :

مغلقة ، إنتقائية ، تنافسية تعتمد بالدرجة الأولى على الشروط التى تضعها السلطة وتسمح بموجبها للناس من أعمار معينة بمتابعة التحصيل التربوى فى هذه المؤسسات (المدارس الابتدائية والثانوية والتكنولوجية والتعليم العالى) . وتقوم هذه التربية النظامية على أساس دروس منظمة تؤدى إلى الحصول على شهادات تحصيل علمى . وعلى النقيض من ذلك فإن النشاطات التربوية غير النظامية (النوع السادس بخاصة) : متفتحة ، غير تنافسية ، غير إنتقائية بل تعتمد على ميول الناس ورغبتهم فيما يدرسونه وقلما

(١) تفاصيل هذا النموذج مستقاة من المصدر التالى : أحمد صيداوى ، نحو تربية مستديمة ، بحث مقدم فى المؤتمر الفكرى الأول للتربويين العرب ببغداد يونيه ١٩٧٥ ، الجزء الأول بغداد ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٩٧٥ ص ص ١٢٢ — ١٢٦ .

تقوم على أساس دروس منظمة وإعطاء شهادات تثبت التحصيل التربوى . ومن أمثلتها وسائل الاتصال الجماهيرى والإعلامى كالإذاعة والتليفزيون والصحف وما إلى ذلك . ويضم النوع الثانى نشاطات تربوية ذات بنية مبوبة ، وذات أهداف بعيدة المدى ، ولكنها على درجة من المرونة فى التنظيم والبرامج . ويتمثل هذا النوع من المؤسسات على سبيل المثال : فى المدارس البديلة فى بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وفى المدارس المتعددة الوحدات وفى المدارس الشاملة و .. الخ .

أما النوع الثالث فيتضمن نشاطات ومؤسسات تربوية ذات بنية مبوبة تبويباً جزئياً . وينحصر نشاطها غالباً فى دروس نظامية وفى حلقات موجهة نحو أهداف تعليمية مفروضة ويتمثل هذا النوع من المؤسسات فى مراكز البيئة المحلية ومراكز التعلم الذاتى ، وبرامج الدراسة المقرونة بالعمل ، والتربية عن طريق المراسلة والجامعة القائمة بلا جدران (فى الولايات المتحدة الأمريكية) ، والجامعة المفتوحة (فى بريطانيا وسواها) ، وفى مراكز المعلمين (فى بريطانيا) ، ومراكز التدريب التابعة للقوات المسلحة ، والتربية من أجل المهنة (فى الولايات المتحدة الأمريكية) وفى محو الأمية الوظيفى (اليونسكو) ، والمدارس الشعبية (فى البلاد الاسكندينافية ، وما إلى ذلك .

وهكذا تتدرج هذه الأنواع من النشاطات والخدمات التربوية حتى تصل أخيراً إلى النموذج السادس . والذى وصف سابقاً بأنه غير نظامى ، وأنه يعطى بواسطة وسائل التواصل الجماهيرى لتلبية مختلف ميول الناس وإهتماماتهم ويعتقد « سبولدنج » أن هذا النموذج المقترح للتربية المستمرة أفضل من سواه ، لأنه يراعى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للدول ، ويناسب الدول المتقدمة والدول النامية على السواء ، ويحتوى فى نفس الوقت على عناصر من الاقتراحات التربوية الراديكالية الجذرية وهو ذو نزعة تكاملية فمحو الأمية مثلا لا يتحقق إلا إذا تعاونت فى سبيله مختلف أنواع الخدمات التربوية الظاهرة فى هيكل النموذج العام .

المفاهيم الجديدة والإجمالية للتربية المستديمة

الأهدف والتشريع والإدارة والتمويل والتنسيق

النماذج القائمة
والنماذج البديلة
– الفردية
– المحلية
– الحكومية
المشاركة فى إدارة
كل نوع ، ووضع برامجه

النوع السادس – وسائل التواصل الجماهرى وخدمات الإعلام .
« الخامس – النوادى والجماعات التى يديرها المشاركون .
« الرابع – البرامج الإنمائية الإضافية فى البيئة المحلية «
والملحقات ، وبرامج حملات التوعية .
« الثالث برامج التربية المستديمة للمدارس والجامعات ونشاطات
التدريس خارج المدارس
« الثانى – المدارس والجامعات الجديدة .
« الأول – المدارس والجامعات التقليدية .

البيانات الوصفية والتقييمية الخاصة بكل نوع

– التشريع اللازم
– أهداف السياسة وأغراضها
– وسائل التخطيط
– ترتيبات التمويل
. التيسير والإدارة

– برمجة المحتوى
– طرائق العمل
– – الوسائل المستعملة
– التسهيلات المستخدمة
– الموظفون اللازمون إلخ.

نموذج تقويم التربية المستديمة وتقييمها والتخطيط لها .

النماذج القائمة والنماذج
البديلة بواسطة :
– التخطيط المشترك
– التفاعل
– التعاون
– البرمجة
– الدعم
بين الأنواع الستة

ثانياً — التعليم الذاتى والتكنولوجيا التربوية

Self-learning & Educational Technology

يعتبر التعلم الذاتى أحد المحاور الرئيسية التى تستهدفها التربية الشاملة إذ يستطيع جعل الفرد سيداً فى تقدمه الثقافى . ولعل تنوع السبل التربوية، والتسهيلات المتزايدة المتاحة لكل من يرغب فى تثقيف نفسه بنفسه ، تسهم جميعاً فى نشر مبدأ التعلم الذاتى وإعلاء أسهمه . ويذكر تقرير إدجار فور أن تعليم الفرد كيف يتعلم ليس مجرد شعار وإنما يشير إلى أسلوب تربوى ينبغى أن يتعرفه المعلمون أنفسهم وأن يتقنوه إذا ما أرادوا نقله إلى المتعلمين . كما أنه يتطلب اكتساب عادات فى العمل وإيقاظ عدد من الحوافز التى ينبغى تنميتها منذ الطفولة والمراهقة ، فى إطار المناهج والطرائق المدرسية والجامعية . فلكى يستطيع كل فرد أن يحقق مطامحه فى التعلم الذاتى ، يجب أن يكون بمقدوره أن يجد ، لا فى المدرسة والجامعه فحسب ، بل فى كل مكان وفى جميع الظروف ، أساليب وأدوات كفيلة بأن تجعل من الدراسة الشخصية نشاطاً خصباً ومثمراً . لذا فقد أوصى بضرورة إدخال وحدات وإدارات فى جميع النظم التعليمية تكون مهمتها المساعدة على التعلم الذاتى . كمختبرات اللغة أو مختبرات الإعداد الفنى ، ومراكز التوثيق ، والمكتبات والخدمات المكتبية على أنواعها ، وبنوك المعلومات ووسائل التعليم المبرمج . . والوسائل السمعية والبصرية ، . . إلخ .

فالتعلم الذاتى فى تحليله النهائى لمحاولة الإنسان تعليم نفسه بنفسه بدون مساعدات خارجية بحيث تتم هذه العملية وفق للقدرات الشخصية لكل إنسان ووفقاً لأسس سيكولوجية معينة .

ولما كانت التكنولوجيا بادواتها الجديدة إحدى ضمانات تحقيق معظم التجديدات فى ميدان التربية فقد أوصت لجنة إصلاح التعليم (إدجار فور)

بضرورة أخذها في الاعتبار عند وضع إستراتيجيات إصلاح وتجديد التربية بمؤسساتها وبرامجها .

ومن الطبيعي أن التكنولوجيا الحديثة هي أحد العمد الرئيسية التي ترتكز عليها الاستراتيجيات التعليمية في سعيها نحو التغلب على شتى مشكلاتها . فالمستحدثات التكنولوجية الحديثة بما لها من إمكانات هائلة في تطوير أساليب التعليم وطرائقه القديمة بل وفي تطويره ومحتواه ومبناه قادرة على إحداث مزاوجة بينها وبين التعليم في حركة تستهدف تطويره فيما سمي بالتكنولوجيا التربوية .

١ تكنولوجيا التربية أو تكنولوجيا التعليم :

الشائع أن تكنولوجيا التعليم هي مجرد إدخال أحدث مستحدثات التكنولوجيا الحديثة من أجهزة ومعدات الكترونية وغيرها من وسائل الاتصال في ميدان التعليم جنباً إلى جنب مع الثالوث المعروف : المعلم — الكتاب المدرسي — السبورة والبعض يراها تطبيقاً علمياً لنتائج التقدم العلمي في إنتاج سلع وخدمات ذات قيمة ونفع للإنسان . على أن التعريف الأكثر دقة هو أن التكنولوجيا التعليمية هي طريقة منظمة لتخطيط وتنفيذ وتقييم كل عملية التعليم في نطاق أهداف معينة مؤسسة على البحث العلمي في التعليم البشري ووسائل الاتصال وباستخدام مزيج من مصادر بشرية وغير بشرية لتحقيق تعليم أفضل وأكثر فعالية (١) .

ولعل هذا التحديد للتكنولوجيا التربوية إنما يعود إلى الوعي التام بأن التربية بكونها ميداناً تطبيقياً تستطيع عند امتزاجها بالتكنولوجيا أن تشكل إطاراً علمي الصبغة ، إنساني الفكر . . مسلحاً بالطرائق الحديثة المتنوعة .

---

(٢) سعد مرسي أحمد . التكنولوجيا والتعليم في محمد الهادي عفيفي وسعد مرسي أحمد ، قراءات في التربية المعاصرة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٣ ، ص ص ٢٣٣ .

فيجدد بالزمان والمكان ويستهدف ربطاً أفضل لما هو قائم بما هو حديث .. فى صيغة تحقق القدرة والفعالية لميادين التربية والتعليم . ومن هنا فإن التكنولوجيا التعليمية تهتم أكثر ما تهتم « بتنسيق وتنظيم » وترابط كل الموارد المتاحة سواء منها الموارد البشرية أو المادية البسيطة أو الضخمة بهدف تحقيق أهداف التربية والتعليم (١) .

وهناك علاقة وثيقة بين التعلم الذاتى وبين التكنولوجية التربوية إذ أن الأول يعتمد اعتماداً أساسياً على طرائق الثانية فى تحقيق أهدافه . لذا فسوف نعرض بعضاً من أهم أساليب التكنولوجية التربوية والتى يمكن أن تفيد فى مجال التعليم الذاتى :—

(أ) التعليم البرنامجى أو المبرمج : Programmed Instruction

تمخض الحوار بين التربية التقدمية : التى كانت تسعى إلى التوصل إلى طرق تنبئ فيها سلوك وميول الطفل وتعزز استجاباته ، وبين نظريات علم النفس والتى ترى ، فى تحليلها النهائى ، أن تعزيز استجابة معينة فورياً يقوى عملية التعليم ، أما إحباطها فيضعف من عملية التعليم . . . عن تكنولوجيا تعليمية تخدم فى ميدان التربية وكان جسر اللقاء المتحرك هو التعليم المبرمج أو تكنولوجيا التربية فى أحد جوانبها .

والتعليم المبرمج ما هو إلا عملية تعليمية منظمة فردية مخطط لها مسبقاً ويأخذ فيها المدرس بيد تلميذه عن طريق ما يوجهه إليه من سؤال تلو الآخر ويقوده نحو أهداف تعليمية . . والأهداف توضع بطريقة سلوكية قابلة للتحقيق والقياس فهى أهداف محددة جيدة الصياغة تتسم بزيادة تفسير السلوك النهائى وتحديده وتعريفه ، بل يحدد فيها معايير السلوك المقبول والحد الأدنى منه .

---

(١) كوثر حسين كوجك ، مقدمة فى علم التعلم القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٧ ص ٢٥ .

ونجد أنه مع نهاية السهولة التى يجدها التلميذ فى إتباع طريقة التعليم المبرمج واستيعاب المواد الدراسية فإن مهمة الإعداد بالغة الصعوبة إذ تتطلب مهارة وذكاء ومواهب غير عادية فالبرامج عموماً متعددة وكل برنامج يرتبط بنظرية سلوكية معينة (١).

وللتعليم المبرمج ثلاث وسائل : أولاها ، الكتاب المبرمج ، وهو يختلف عن الكتاب العادى فى ثلاثة جوانب هى المضمون : والأهداف ، ثم الشكل . وثانيها ، التعلم بالآلات التعليمية ، والآلة التعليمية عبارة عن وعاء يحوى برنامجا تعليميا يعلم المتعلم والبرنامج يأخذ عادة صورة السؤال والجواب ويطلب من التلميذ أن يجيب عن الأسئلة بترتيب معين . فالأطر التعليمية تظهر فى الآلة أو الجهاز عن فتحة صغيرة أن يكتب إجابته على شريط من الورق من فتحة أخرى ، ثم يرى الإجابة الصحيحة مباشرة عقب الانتهاء من إجابة كل سؤال بحيث يصعب عليه تغيير إجابته . وتصمم الآلة أو الجهاز بحيث يرى المتعلم الأطر ويجيب عليها بنظام محدد . . وتتميز الآلات التعليمية بذلك بمنع الغش . . كما أن فيها الإثارة والتشويق . . كما تضفى روحا إنسانية حانية فى بعض البرامج . فقد تخاطب الآلة التلميذ قائلة : —

مرحبا بك . . أنا مدرستك أننى هنا لأساعدك . . أننى لا أتعب مطلقاً ولا أنسى .

أما النوع الأخير ، فهو التعليم المبرمج عن طريق الحاسبات الألكترونية أو ما يسمى التعليم السيبرناطيقى وهذا التعليم يوفر المثير الجيد الذى يستطيع

---

(١) فبعضها يعتمد على الاشراط الكلاسيكى لبافلوف (لوحات برسى) وأخرى تعتمد على الاشراط بالاقتران (كروادور) أما اغلبها فيعتمد على الاشراط الاجرائى (سيكنر) راجع :

— ولبرشرام : التعليم المبرمج اليوم وغدا ، ترجمة عثمان لبيب فراج القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٦٦ .

، تحام دفاع الطالب ويركز انتباهه على تلك الجوانب من العملية التعليمية التي تثير نجاح تعلم الحقائق والأفكار .. فأى جهاز يتركب من ثلاثة أجزاء رئيسية : أ. حاسب ألكترونى ب. فانوس سحرى ج. آلة كاتبة كهربية ، فالتلميذ عند استجابته للأسئلة المطروحة أمامه يضغط على المفاتيح الملائمة فى الآلة الكاتبة ثم يصحح الحاسب الألكترونى الإجابة و يعطى لها درجات ويوجه الطالب . كما أنه يعاقبه أحياناً إذا أخطأ بتوبيخه فيقول له مثلاً : انتبه يا بنى .. أنك مهمل جداً .. عليك أن تبذل جهداً أكبر فى الاستذكار .. إتصل بمدرسك فوراً .

وواضح أن هذا التعليم السيبرناطيقى يرتكز على مبدأ تفريد التعليم فمهما زار عدد المتعلمين فى الفصل فإن كل فرد يتعلم بمفرده ، ويراجع عمله ويتثبت من أنه فهم الدرس . وقبل أن يخطو خطوة جديدة يتأكد من أن عمله صحيح ، ففرض البرنامج يتفق مع قدرات الدارسين . وتتم العملية التعليمية وكأن هناك معلماً خاصاً يقف مع كل دارس . ومن الأمثلة الباهرة على نجاح هذا التعليم هو نجاح حاسب إلكترونى ضخم فى التدريس لعدد قدره (٢٧٠٠) طالباً فى وقت واحد بجامعة ميتشجان الأمريكية (١).

وعلى قدر ما ناله التعليم السيبرناطيقى والمبرمج من ثناء . فقد توجه لهما

---

(١) مزيد من التفاصيل راجع :
– فخر الدين القلا : المراحل الأساسية فى إعداد البرنامج التعليمى – التربية الحديثة ، ديسمبر ١٩٧١ .
يوسف الشيخ : الآلات التعليمية صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٦٣
(٢) للمزيد راجع :
– كمال يوسف اسكندر : الآلات التعليمية وهل هى حليفة أم خليفة للمعلم ؛ العلوم الحديثة . يونيه ١٩٧٢ .
فؤاد أبو حطب : الحاسب الألكترونى وعملية التعليم صحيفة التربية ، يناير ١٩٧١ .
– محمد ضياء الدين عبد الشكور ، مصطفى عبد السميع : السيبرناطيقا فى المجال التعليمى . الوعى العربى ، أكتوبر ١٩٧٦

الكثير من الاعتراضات بل والتهكمات ، فأطلق على التعليم المبرمج « العبقرية المعلبة » . . والبعض يسميها « المعرفة الجاهزة » .. أما أهم الانتقادات التي قدمت إليها فيمكن إجمالها فيما يلي : (١)

● إن التعليم المبرمج سيمكن الآلات من أن تحل محل المعلم وتخلفه وبذلك سيفقد المعلم ذاتيته المهنية ومكانته الاجتماعية وسوف تتحول عملية التعليم من الإنسانية إلى الآلية الميكانيكية .

● إن توحيد البرامج في الآلات سوف يؤثر على تفكير الدارسين ويقتل إبتكاريتهم ،ويغلق أمامهم فرص التوسع في المعرفة .

● أن التعليم المبرمج يمثل مشكلة كبيرة في تعليم الصغار ، فكيف نجبر الأطفال على استخدام أسلوب معين في صياغة إجاباتهم اللفظية ؟ .. وهل مفرداتهم اللغوية تفي بذلك ؟ وهل يمكن لهم متابعة التركيب اللغوي المقدم ؟

● إن التعليم السيبرناطقي لا يحقق أهدافاً تربوية أكثر من تحصيل المعلومات مما يلغي أهدافاً كثيرة هامة مثل تعويد الدارس على حل المشكلات ، أو على التفكير الاستدلالي .

ولهذا فإن العقل الإنساني والحضور البشري سيظل ضرورياً في العملية التربوية . . فليس ثمة شكل من أشكال التعليم الآلي يمكن أن يحل محل المدرس الكفء الذي يستطيع أن يحقق الجو الذي يعين التلميذ على فهم المادة وعلى تنمية خياله ويكيفه مع المواقف . فربما تساعد الآلة المدرس ولكن بالتأكيد لن تستطيع أن تحل محله . ومن هنا فإننا نشك كثيراً في القول بإمكان استخدام التعليم المبرمج كأداة للتعليم الكامل بالرغم

---

(١) محمد ضياء الدين عبد الشكور و مصطفى عبد السميع ، مرجع سابق ، ص ص (٢٧ —٢٨)

مما له من جاذبية سيكولوجية وبالرغم من قدرته على تخطى الحواجز المكانية والزمانية . . كما أننا من الجانب الآخر نرتكب خطأ أكبر إذا أهملنا هذه التحويلة الثورية العظيمة القوية من تقنيات التربية .

(ب) التليفزيون التعليمي :

إن جيلنا كما يقول « فولر » هو أول جيل يربيه ثلاثة آباء ، وهو أيضاً أول جيل يعرف أكثر من آبائه ولا شك أن الأب الثالث (التليفزيون) يتحمل جزءاً على الأقل من النتيجة الثانية .

إن التزاوج الحادث بين التكنولوجيا الحديثة بمستحدثاتها وإبتكاراتها وبين الطرائق التقليدية المستخدمة فى التعليم قد تخطى مرحلة كونه مجرد إدخال لأدوات أووسائل بغية تحقيق أهداف وغايات مرغوب فيها ، بل أصبح ومنذ سنوات قريبة إرتباطاً وثيقاً . وقد دفع هذا الارتباط التليفزيون لأن يكون خادماً للتعليم وإن كنا نتوقع أن يكون سيداً للتربية على حد تعبير كاسير ر فى كتابه عن « التعليم عن طريق التليفزيون » .

ويمثل هذا الاتجاه التكنولوجى الذى أتاح للتليفزيون أن يدخل مجال التعليم مزوداً بما تجمع لديه من امكانات سمعية وبصرية يمكنه الإسهام فى حل المشكلات الخاصة بالكم وتلك المتصلة بكيف التعليم ونوعيته . وبالتالى أخذ التليفزيون وضعاً جديداً ليس كمجرد وسيلة تعليمية حديثة بل كطاقة ثورية فى كل أشكال التعليم المتباينة .

(حـ) التعليم بالمراسلة Correspondence Ed.

هو أحد أشكال الدراسة الفردية التى تعتمد على طرق التدريس على البعد Distance Education وفى هذه الطريقة يتم إحلال الدروس المكتوبة محل الدروس الشفوية . . وتعتمد الجامعة المفتوحة فى إنجلترا وكندا على طريقة التعليم بالمراسلة فيقدم لقطاع ضخم من الناس دون حاجة إلى فتح فصول

فصول دراسية أو توقف عملهم فى الإنتاج : كما يمكن أن تخدم برامج التعليم بالمراسلة مجالات تساعد على تقدم المتفوقين الطامحين وتأخذ بيد المحرومين القاعدين .

والدراسة بالمراسلة فى أكمل أشكالها تتضمن العناصر التالية (١) :

١ — موارد معدة إعداداً خاصاً ومكتوبة بكيفية تكفل لها الوضوح والشرح الذاتى دون حاجة إلى لقاء يتم بين المدرس والطالب ، على أن تنظم هذه المواد فى شكل سلسلة من الدروس التى تتدرج من السهولة إلى الصعوبة ، ومن التعميم إلى التخصيص .

٢ — مطبوعات تكميلية على هيئة كتب ومراجع ولوحات وغيرها.

٣ — مجموعة من التمارين والأسئلة التى يجيب عليها الطالب معتمداً على تحصيله وعلى مابين يديه من مواد ومطبوعات ، ثم يبعث إجاباته إلى المعهد الذى يلتحق به .

٤ — تقويم هذه الإجابات بمعرفة أستاذ كفء ، على أن يطلع الطالب على هذا التقويم .

٥ — إجراء امتحان نهائى للمقرر أو البرنامج الكامل الذى يدرسه طالب المراسلة .

ومن الممكن أن تدمج هذه العناصر فى منهج مبرمج أو فى برنامج تعليمى كما أتجهت بعض الدول إلى تطوير الدراسة بالمراسلة لتتحول إلى تعليم مبرمج عن طريق مطبوعات أو مكنات التعليم ، أو البرامج التعليمية بالراديو أو التليفزيون .

---

(١) انور محمود عبد الواحد ، التعليم بالمراسلة وتطبيقه فى المجالات التكنولوجية . مجلة المجلة ، يونية ١٩٦٨ ص ص ٧٩ — ٨٣ .

ويعتبر التليفزيون التعليمى بالمراسلة من أحدث هذه الطرق المطورة ، وفيه تتعلم جموع الطلبة والعاملين عن طريق مشاهدة البرامج التليفزيونية التى تعرض الدروس وتشرحها من داخل الاستديو ثم يقوم كل هؤلاء الدارسين بعد ذلك بتأدية الواجبات وحل التمارين تحريرياً وإرسالها بالبريد لمراجعتها وتصحيحها .

وقد تأكد نجاح هذا الأسلوب فى معالجة العديدمن المشكلات التربوية والتعليمية ومرد ذلك إلى ما يمتلكه من خصائص ومزايا ، والتى من أهمها، أن الطالب يتعلم من خلال ما يقوم به بنفسه من جهود لا من خلال مايقوم به المدرس ، مما يسمح بتطوير مقدرة الفرد الذاتية على التعليم والتحصيل مما يتفق مع الفروق الفردية للأفراد . إذ يصبح للطالب الحق فى التقدم فى دراسته بالسرعة التى تناسبه ، لأن الوقت المخصص للدراسة غير محدد ، كما أنه لايتعرض للإعاقة بسبب وجودطلبة أسرع أو أبطأ منه تعلما . كذلك يستطيع الطالب عن طريق هذا الأسلوب أن يتخصص فى الموضوعات التى تفيده أو تروق له فى مجال عمله : أو التى تتضح أهميتها له كى يتقدم ويتفوق على أقرانه . كذلك يمكن للتعليم بالمراسلة أن يدرب عدداً كبيراً من العاملين فى نفس الوقت وفى مجالات مختلفة . كما ثبت أن هذا التعليم هو أكثر طرق التعليم والتدريب إقتصادية : بل أنه لايعوق النشاطات الإنتاجية الجارية للافراد . كما أن هذا التعليم أسلوب جيد للدول التى تعانى من نقص فى هيئات التدريس حيث تعجز الوحدات التعليمية والتدريبية عن مواجهة مطالب خطط التنمية من الأفراد المدربين .

على أن هذا التعليم لم يسلم من النقد فقد وجهت إليه بعض الانتقادات ومن بينها : إنعدام الصلة المباشرة بين الطالب والمعلم ، عدم القدرة على الاستفادة من جو الإثارة والتنافس الذى يسود أسلوب الفصل الدراسى ، إفتقاد النظام الموجود فى المدرسة ، عدم الرقابة الفعالية على الاختبارات

والامتحانات ..وواضح أن معظم هذه الانتقادات من السهل تداركه أو الرد عليه . على أن أخطر إنتقاد هو عجز التعليم بالمراسلة على تهيئة التدريب العملى للطالب. وقد قامت مؤسسات بالتخصص الكامل فى برامج الموضوعات التكنولوجية والمهنية التى توفر تدريباً علمياً وعملياً للطالب ويعتبر التعلم بالمراسلة أحد الملامح البارزة فى الحياة الأوربية والأمريكية منذ النصف الأخير من القرن التاسع عشر . ففى عام ١٨٥٦ أسس توسان C. Toussaint ولانجنشد (Gustav Langenscheidt) مدرسة برلين لتعليم اللغات بالمراسلة كما بذلت جهود مماثلة فى مختلف الدول الأوربية وفى الولايات المتحدة الأمريكية مما أدى إلى تعدد مؤسسات التعليم بالمراسلة فيها . وينال التعليم بالمراسلة مكانة مرموقة فى الاتحاد السوفيتى .

ثالثا : تعاظم الاهتمام بالتربية قبل المدرسية : —

يسود العالم المتقدم اليوم إتجاه متزايد نحو إعتبار مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة أساسية للعملية التربوية . بل باتت هذه المرحلة جزءاً أساسياً ومكملا للنظام التعليمى العام فى دول عديدة ، كما هو الحال فى كثير من الولايات الأمريكية والاتحاد السوفيتى والسويد وفرنسا وغيرها .

ومن هنا جاءت توصية من تقرير إدجار فور عن التعليم بضرورة إعتبار التربية قبل المدرسة أحد الأهداف الكبرى للإستراتيجيات التربوية فى السبعينات وما بعدها . وليس أدل على إهتمام العالم بالطفولة من تخصيص عام ١٩٧٩ للطفل العالمى .

وقد أكد كثير من رجال الفكر أهمية الطفولة إبتداء من كومينوس (صاحب مدرسة الأم) وروسو (مبتدع التربية عن طريق الطبيعة) وبستالونزى وفروبل (مؤسس رياض الأطفال القائمة على النشاطات الذاتية للاطفال)،

وجون ديوى صاحب فكرة إتصال مناهج رياض الأطفال بمناهج المدرسة الابتدائية بإعتبارهذه الرياض مرحلةتساعد الأطفال على تنمية سليمة تهدف إلى تكوين مجتمع سليم .

ويتبين للمدقق أن ثمة عوامل كثيرة تكمن وراء هذا الاهتمام البالغ بالطفولة ، بعضها يعود إلى أهمية هذه المرحلة والبعض الآخر ينبع من التطورات الاجتماعية والاقتصادية التى أثرت فى المجتمعات الإنسانية وبخاصة فى أوائل النصف الثانى من القرن العشرين . كما أن التحالف بين البحوث التربوية والطبية وبين التحولات القيمية كان له أبلغ الأثر فى تطوير الاهتمام بهذه المرحلة .

فقد أدى خروج المرأة إلى ميادين العمل المختلفة ، بحكم إعتبارات قتصادية وديمقراطية وغيرها ، إلى حدوث تغييرات جذرية فى خريطة العلاقات والأوضاع الأسرية ، كما زلزل العديد من القيم التقليدية والثابتة داخل نفوس الكثير من الأطفال . فبسبب وجود المرأة خارج منزلها فترات طويلة من النهار قل عدد الساعات التى يمضيها الطفل مع أمه ، كما أن الوضع المرهق الذى حتم على المرأة التوفيق بين واجباتها الأسرية ، وبخاصة تجاه أطفالها ، وعملها خارج المنزل أدى إلى حرمان الأطفال من الرعاية الواجبة . والمشكلة فى تزايد مستمر مع تزايد أعداد الأمهات العاملات .

وتبين الأرقام أن عدد العاملات من النساء قارب عدد الرجال وذلك فى عدد من الدول المتقدمة مثل فنلندا والسويد والدنمارك والاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة .. وكان من نتيجته أن هناك أماً من بين ثلاث أمهات تعمل ، وتدل الإحصاءات أيضاً على أن أما من بين كل خمس أمهات لاتكون فى البيت عند عودة طفلها من المدرسة بعد الظهر . . كما تبين

إحصاءات أخرى أن زواجاً من بين خمسة يصاب بالتصدع ، وضحية هذا التصدع هم ثمرة الزواج من أطفال .

وقد أرتفعت هذه المعدلات بنسب أكبر فى أواخر السبعينات مما هدد الأسرة بالتفكك والتحلل ، وهذا مادعا بعض المفكرين إلى الاعتقاد بأن الأسرة قد ماتت (١) .

ومن هنا جاءت أهمية تخصيص مؤسسات للتربية قبل المدرسية تستطيع علاج بعض هذه المشكلات وآثارها على الأجيال الناشئة وتقدم لهم فرص تعليمية أوفر وإمكانات تربوية أفيد ، كما يخصص لها عدد الاخصائيات المتفرغات لهذا العمل بهدف تحقيق نمو الأطفال نمواً سليماً .

وإلى جانب هذه التحولات البالغة الخطورة جاءت نتائج البحوث التربوية والطبية والسيكولوجية مؤكدة الأهمية الكبيرة لسنوات الطفولة فى بناء الشخصية . . وقد كان لعلماء النفس التحليليين ، وبخاصة فرويد وإبنته ، الدور الكبير فى تأكيد ذلك . فأفكارهما تقوم أساساً على أن سنوات العمر الأولى هى بمثابة القاعده الأساسية فى تشكيل شخصية الطفل. كما أستطاعت منتسورى أن تمزج بين خبرتها الطبية وبين طريقة فروبل وأن تقدم تصورات أساسية عن الأطفال وأن تنشىء ماسمى ببيوت الأطفال وكذلك قدمت دراسات جيزيل معلومات أكثر دقة عن التكوين العقلى للطفل . كما كان لجان بياجيه الدور الكبير فى إكتشاف أهمية مرحلة ماقبل المدرسة كسنوات سابقة للاستعداد للعمل، وأنها بمثابة تمهيد للتعليم العلمى وتدريب على أسسه الأولى(٢) . على أن الأمر أكثر إثارة هوماأكدته دراسات الأمريكى جيروم برونر والتى انتهت إلى إمكانية تعلم الطفل لأية

(١) سعد مرسى احمد ، التربية والتقدم ، مرجع سابق ، ص (٢١٥)

(٢) David Cooper, The Death of The Family, New York Vintage Books , 1970.

معلومات علمية معقدة فى أى سن إذا ما قدمت بطرق معينة(١) .

وقد توالت الدراسات فى فترة الستينات عن دور الحضانة ورياض الأطفال ودورها فى الإعداد التربوى والسيكولوجى للأطفال وبخاصة فى إكسابهم مزيداً من النضج والمعارف والخبرات الاجتماعية والعلمية المحددة. وأوصت معظم هذه الدراسات، وبخاصة فى الدول النامية ، بضرورة الاهتمام بإنشاء مؤسسات للتربية قبل المدرسية لما له من تأثير فعال ليس فقط على نمو الأطفال وتقدمهم بل أيضاً على المجتمع المحلى المحيط بهم — فهذه المؤسسات تستطيع مساعدة الأطفال على تكوين العادات الصحية السليمة والعادات الاجتماعية كالمحافظة على الممتلكات العامة وغيرها ، وغرسها الروح القومية والعناية بالتذوق اللغوى والموسيقى لدى الطفل وتنمية القيم الدينية وتعويد الأطفال على العمل الجماعى .

ومن هنا وجب على المخططين التربويين فى البلدان النامية توجيه اهتمامهم إلى التربية قبل المدرسية والتخطيط لجعلها مرحلة ممهدة للتربية المدرسية ، مع الاهتمام بدراسة تجارب دول العالم فى هذا المجال .

ومن الجدير بالتنويه أن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا قد تناول تربية الطفل قبل المرحلة الابتدائية بالدراسة وانتهى إلى تقديم العديد من التوصيات بشأن هذا الموضوع الهام(٢) .

---

(١) Jerome.S. Bruner; The Process of Education, Cambridge, Mass; Harvard University Press; Vintage Books, 1963 .

(٢) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس فى دورته الثالثة ، القاهرة ، رئاسة الجمهورية ، ١٩٧٧ ، ص ص ٩٠ — ٩٢ .

رابعاً — المدرسة الشاملة والمدرسة البوليتكنيكية :

Comprehensive School & Polytehnical School

تعتبر هاتان المدرستان من أهم صور تجويد وتجديد التعليم النظامى فى كثير من دول العالم . ففكرة المدرسة الشاملة تنطلق من الفلسفة الجديدة للتعليم والتى تدعو إلى ضرورة تحقيق وحدة المعرفة الإنسانية وذلك بتقديم معارف كثيرة متنوعة داخل بنية مدرسية واحدة وتخضع لإدارة واحدة . وعليه فالمدرسة الشاملة ما هى إلاّ مزيج من المدارس ذات التخصصات المتعددة الأكاديمى منها والمهنى أو الفنى متركزة فى داخل مبانى مدرسة واحدة كبيرة هى المدرسة الشاملة . وتحقق هذه الصيغة التنظيمية الجديدة قدراً كبيراً من ديمقراطية التعليم وتتيح مزيداً من تكافؤ الفرص التعليمية أمام كل أبناء الشعب ، فضلا على قدرتها على إعطاء طلابها فرصاً متنوعة لمزج معارفهم النظرية بالممارسات العملية والتطبيقية . كما يسمح داخل هذه المدرسة بتنويع التعليم وتفريعه بما يتناسب واهتمامات وقدرات الطلاب . ومن هنا فإن هذه المدرسة تستطيع خدمة البيئة المحلية المحيطة بها بفعالية أكثر من المدرسة الأكاديمية التقليدية وأن تطورها .

وقد انتشر هذا النظام فى عدد كبير من دول العالم المتقدم ومنها الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والسويد والنرويج وفرنسا رإيطاليا . وإن كانت المدرسة الشاملة تعتبر إبتكاراً غربياً إلاّ أن دولة اشتراكية مثل يوغسلافيا قد أخذت بها ، كما طبقت بعض مبادئها فى الاتحاد السوفيتى على نطاق محدود . كما أن الأمم المتحدة دعت من خلال تقرير إدجار فورد زملائه إلى ضرورة اتباع هذا النسق التعليمى الجيد كخطوة أساسية لتجويد العملية التربوية وزيادة فعالية برامج ومناهج التعليم النظامى القائم .

وتتخذ المدرسة الشاملة أو الموحدة صوراً تنظيمية متعددة . فمنها

المدرسة الشاملة التقليدية ، وهى تلك المدرسة التى تسمح بقبول الطلاب بها بعد انتهائهم من المرحلة الابتدائية مباشرة ، وتمتد الدراسة بها من سن ١١ إلى سن ١٨ . كما أن هناك المدرسة الشاملة ذات المرحلتين وهى صيغة تنظيمية تقبل التلميذ من سن ١١ إلى سن ١٣ أو ١٤ سنة ، وعادة يطلق على هذه المرحلة الأولى المرحلة الشاملة الدنيا ، ثم يسمح له بالانتقال إلى المرحلة شاملة العليا وتبدأ عادة من سن ١٤ وتنتهى إما عند سن الإلزام (١٥) أو متى انتهى الطالب من أداء امتحانات الثانوية العامة أو أية تفريعات أخرى . على أن هناك نمطاً كاملا للمدرسة الشاملة يجمع بين المرحلتين الابتدائية والثانوية معاً فيقبل بها الطالب منذ سن السابعة حتى الثامنة عشرة من عمره(١) .

وتتنوع المدرسة الشاملة بصورها ومناهجها المختلفة وفقاً لطبيعة البيئة التى تقام بها .. فهناك المدارس الشاملة الريفية والتى تخدم منطقة ريفية معينة وتعمل كبؤرة الحياة الثقافية لهذه المنطقة . كما أن هناك المدارس الشاملة الحضرية . . والمدارس الشاملة الصغرى والكبرى .. إلخ .

ومن الجدير بالذكر أن دراسات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا قد انتهت إلى ضرورة الأخذ بنظام المدرسة الشاملة فى .

---

(١) للمزيد عن المدرسة الشاملة راجع : — روبين بيدلى : المدرسة الشاملة ترجمة محمد منير مرسى القاهرة . عالم الكتب ، ١٩٧١ .

محمد منير مرسى : أنماط البيئة التعليمية — دراسة مقارنة للمدرسة البوليتكنيكية السوفيتية والمدرسة الشاملة المؤتمر الفكرى الأول للتربويين العرب ٧ — ٥ حزيران ١٩٧٥ بغداد : الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٩٧٥ ، ص ص ٧٩٧ — ٧٩٧ .

— عبد الله عبد الدايم : الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، مرجع سابق ١٥٥—١٥٨ ، ١٨٤ — ١٩٥ .

عبد العزيز البسام . المدرسة الثانوية الشاملة ، نموذج لتجديد التعليم الثانوى فى البلاد العربية . حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهنى فى البلاد العربية بعمان ، المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٣ .

الحلقة الأخيرة من التعليم العام أى فى مرحلة التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية وذلك لتخليص التعليم من التقسيمات المصطنعة ، بين المعارف المختلفة . ويدرس فيها الطالب مجموعة من المواد الأساسية مثل الدين ، واللغات ، والرياضيات ، والعلوم والتكنولوجيا ، والفنون ، والتربية العسكرية ، والرياضة البدنية ويدرسها جميع الطلاب . ومجموعة من المواد الاختيارية قد تختلف من مدرسة إلى أخرى . وهذا يستدعى أن يعاد تنظيم المواد العلمية والعملية فتقسم إلى وحدات ، وتحول غرف الصفوف الدراسية إلى غرف للمواد على النحو المعمول به فى طريقة دالتون التى ابتكرتها مس هيلين باركهرست بعد مستهل هذا القرن ، فألغت الفصول الدراسية وحولتها إلى غرف ومعامل للمواد ، يقيم فيها المدرسون وتتوفر فيها المراجع والأجهزة وينتقل بينها الطلاب ليدرسوا بأنفسهم ما أعد لهم من تعيينات ، مستعينين بالمدرسين كلما صادفتهم صعوبة . . ومالنا نذهب بعيدا ونظام التعليم القديم بالأزهر كان يقوم على أساس ثبات مكان الأستاذ ، وتنقل التلاميذ بين أماكن الأساتذة للاستماع إلى دروسهم .

وهذا الإتجاه فى إصلاح التعليم الثانوى يتطلب أيضا ، إحدى تغيير جذرى فى المناهج والكتب المدرسية والمعامل . بحيث يتعاون الأخصائيون فى أعداد كتب العلوم مرتبطة وملتحمة بالجانب التكولوجى المتصل بها .. إذ ينبغى أن يكون قوام الدراسة العمل والبحث عن المعرفة من مصادرها .. ومن هنا كان من الضرورى أيضاً . تغيير أساليب التدريس ، بحيث يقوم على أساس تدريب الطلاب على البحث عن المعرفة وتحميلهم هذه المسئولية ، بدلاً من عمليات التحفيظ والتفهيم والمضغ والاجترار للمعلومات مما يقوم المدرسون ومما يرهقهم . . أما المعامل فيجب أن تتحول إلى معامل تطبيقية ، لا معامل لإثبات النظريات التى أصبح الكثير منها بديهيات . وأما الورش

فتتحول إلى ورش تعليمية ، ورش إنتاجية ، فهذه الأخيرة مكان التدريب عليها هو في مواقع العمل ومراكز التدريب (١) .

أما إذا انتقلنا إلى التعليم البولتكنيكي وهو الخاص بالدول الأشتراكية وعدد من الدول النامية ، نجد أنه نظام تعليمي قائم على التطبيق العملي لأصول الإنتاج الصناعي ، كما أنه يكيف برامجه ومفاهيمه المتطلبات العاجلة والمستقبلة الاجتماعية والاقتصادية ، وبالتالي فالمدرسة البولتيكنيكية ، كزميلتها المدرسة الشاملة ، تهدف إلى خدمة البيئة المحلية بها من خلال مزجها بين التعليم والعمل المنتج ذي العائد الاجتماعي ، كما تتفق معها في خدمتها لقطاعات متزايدة من الطلاب مما يعمل على تحقيق ديمقراطية التعليم من أوسع أبوابها ، كما تعمل على تقريب الفوارق بين الطبقات. على أن هناك إختلافاً جوهرياً بين المدرستين يتمثل في كون المدرسة الشاملة تتيح فرصاً للتلاميذ للاختيار من بين عديد من التخصصات وفقاً للفروق الفردية بينهم ، في حين أن المدرسة البولتيكنيكية ترفض تقسيمهم أو توزيعهم حسب قدراتهم ومهاراتهم الفردية وتضم كل الطلاب بمختلف قدراتهم داخل فصول واحدة ، وتقوم التربية البوليتكنيكية عموماً بواجبين أساسيين :

(أ) العمل على رفع الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعي جديد ومتغير .

(ب) ترقية وتنمية النمو المتكامل للفرد حتى يستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذي سيزداد بإستمرار مع التوسع في استخدام التشغيل الذاتي أو الآلي (٢) .

---

(١) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي في التكنولوجيا : تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته الثالثة مرجع سابق ص ص ١٢٥ - ١٢٧ .
(٢) محمد منير مرسي : أنماط البيئة التعليمية ، مرجع سابق ،

وتمتد المدرسة البوليتكنكية فى الاتحاد السوفيتى ، ومعظم الدول الاشتراكية ، حوالى عشر سنوات تضم عادة مرحلتين أولاهما ، المرحلة الابتدائية وتمتد ثلاث سنوات فى حين تخصص السنوات الباقية للمرحلة الثانوية .

وقد انتهت دراسات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى ضرورة الأخذ بالمدرسة البوليتكنيكية كحلقة أولى لمرحلة التعليم العام (أى المرحلة الأعدادية) حيث يمكن إعتبار هذه المرحلة حلقة الملاحظة والكشف والتوجيه وفيها يتم قبول الطلاب الذين أتموا المرحلة الابتدائية : وهى مرحلة عامة بوليتكنيكية تجمع فيها بين الثقافتين العامة والعملية ملتحمة متكاملة . وهى مرحلة كشف عن قدرات التلاميذ واستعداداتهم وتوجيهها واستخراج لأنشطة المجتمع والتهيئة لإحداث تزاوج بين هذه المقررات وتلك الأنشطة . ومن هنا جاءت أهمية المزج والالتحام بين العلم والعمل والتكنولوجيا . . . فإذا أنهى الطالب هذه المرحلة ، فقد أعد مواهبه التى تم اكتشافها من خلال عمليات التقويم المستمر والملاحظة المثمرة خلال فترة الحلقة ، لكى يلتحق بمراكز التدريب المهنى ، إذ وقف تعليمه النظامى ولو مؤقتاً عند هذا الحد . وكذلك يمكن أن تصقل مواهبه الدراسية النظرية والعملية إن استمر فى الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية » . (١)

خامساً : التعليم غير النظامى والتعليم المفتوح

Non formal Education and Open Learning

هما استراتيجيتان جديدتان للتنمية التربوية ظهرتا فى أواخر الستينات .

---

(١) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، مرجع سابق ص ص ١٢٤–١٢٥ .

ويقصد بالتعليم الغير نظامى : Non - formal Education النشاطات التربوية المنظمة للصغار والكبار والتى تعطى خارج النظام المدرسى الرسمى (١) . وواضح من هـذا التعريف أنه يتضمن مزيجاً من أنظمة متعددة تتسم باتصالها بميادين العمل والحياة . ولا يعنى هـذا المفهوم فقط التمرد على النظام التعليمى الرسمى بل الدعوة إلى تقويضه وتشييد نظم تربوية جديدة على انقاضه . ولعل من أبرز من دعا إلى ذلك هو العالم الأمريكى أيلتش Illitch فى كتابه مجتمع بلا مدرسة ، وكذلك ريمر E. Reimet فى كتابه « موت المدرسة » .

أما التعليم المفتوح فهو مصطلح يعتبر همزة الوصل بين مفاهيم التربية المستمرة « والمجتمع المعلم المتعلم » والتعلم الذاتى واللامدرسية . . فهو « خطوة عملية على طريق التحول من النظم التعليمية التقليدية إلى النظم التعليمية الجديدة . بل أن بعض مصمميه . . يعتبره انتفاضه على النظم التعليمية التقليدية وإستراتيجية فعالة للانعطاف الفورى عن القديم (٢) .

والواقع أن فكرة « نظام التعليم المفتوح » قد انبثقت من مبادئ ديمقراطية التعليم وملاءمته للمجتمع وتشير إلى مؤسسات تعليمية متفتحة على الحياة ومتاحة للجميع ومهيأة للتعاون مع غيرها من المؤسسات الاجتماعية وهى إذا قورنت بالنظم المغلقة تعنى أولاً إتخاذ تدابير لإزالة كل عقبة فى سبيل التحاق أى فرد بالتعليم من أى نوع كان ، ثانياً إزالة الحواجز بين المواد الدراسية ، ثالثاً إزالة الحواجز بين التعليم وبين العمل والإنتاج ، ثم هدم

---

(1) International Office of Educational Testing Service; A Manual for The Analysis of Costs And Outcomes in Nonformal Education (princeton; N.J ,1979) P.402

(٢) محمد أحمد الغنام : من الجديد : التربية الجديدة ، العدد الثامن ، إبريل ١٩٧٦ ص ٤ .

الأسوار المصطنعة بين التعلم غير النظامى (١) .

ويرتبط ذيوع تعبير « التعليم المفتوح » بافتتاح الجامعة المفتوحة فى انجلترا عام ١٩٦٣ . . وربما اقترنت أيضاً بإنشاء مدرسة الشارع الأول The First Street School والتى أنشئت عام ١٩٦٤ فى مدينة نيويورك وقد بدأت بعدد محدود من التلاميذ الصغار الذين بلغ عددهم آنئذ ٢٣ تلميذاً أقل من عشر سنوات وتتميز هذه المدرسة ببساطتها المتناهية فهى صغيرة الحجم ، كما تعتمد أساساً على شخصيات التلاميذ فى تسيير أمورها بتوجيه المدرسين وأولياء الأمور ، على النقيض من المدرسة النظامية التى تتسم بالتسلطية من جانب المدرسين والإدارة المدرسية إلى درجة إنها تهدر إنسانية الفرد على حد تعبير مصممى مدرسة الشارع . والجديد فى هذه المدرسة كذلك تخليها عن بيروقراطية المدرسة النظامية . وعدم تقليديتها فهى لا تعطى درجات أو شهادات . . ولا تعتمد على الامتحانات فى تقويم تلاميذها . . ولا تفرض أى إجبار على أى طالب لدراسة مادة دراسية معينة ، كما لا تضغط على أى تلميذ للإجابة عن أسئلة لا يود الإجابة عليها . . . والطفل حر فى التشاور مع الآخرين . وله أن يناقش أعماله ويفحصها مع زملائه . : وأن يتبادلوا الحديث مع بعضهم أو مع المدرسين إذا أرادوا . . كما أن لأى طفل الحرية فى ترك حجرة الدراسة ، بل له الحرية فى ترك مبنى المدرسة نفسه (١) .

ومما هو جدير بالذكر أن هاتين الاستراتيجيتين (التعلم المفتوح

---

(١) يونسكو : آفاق جديدة التربية من أجل التنمية فى البلدان العربية . المؤتمر الإقليمى الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادى فى البلدان العربية بالإمارات العربية المتحدة ٧–١٦ نوفمبر ١٩٧٧ ، باريس : يونسكو : ١٩٧٧ ، ص ٥٦ .

(١) للمزيد من التفاصيل عن هذه المدرسة راجع :

—George Dennison ; The First Street School„ in Beatrice and Ronald Gross (eds.) ; Radical School Reform (New York, Simon Schuster, Inc. 1969. pp, 227–246.

والتعليم غير النظامى) قد استطاعا تخليق صيغ جديدة ذات فعالية وكفاية تعليمية عالية.. فمن بين ما تمخض عنهما ظهور ما يسمى بالكلية فى المجتمع». ففى أحد الأحياء الفقيرة للسود بنيويورك وضع مشرع كلية تندمج فى المجتمع ، حيث وزعت تسهيلاتها على المربعات السكنية للحى (وعددها ٤٥ مربعاً) بمجلاتها ومكاتبها ومنازلها ، بحيث سيصعب تحديد أين تنتهى الكلية وأين يبدأ المجتمع . . . وسوف يتعلم الطلبة المهارات المختلفة على أيدى البالغين من السكان ، وبواسطة الكلية على حد سواء .. أما مناهج الدراسة فيشترك فى صياغتها الطلبة ، والجماعات العاملة فى المجتمع والمدرسون المحترفون .. كما اقترح البعض اقتراحاً عكسياً مؤداه إدخال المجتمع إلى المدرسة بأن تمنح المحلات والورش المختلفة فى المنطقة أماكن مجانية بالمدارس مقابل دروس مجانية يقدمها الذين يديرون هذه المحلات للطلبة (١) .

كما ظهر إتجاه تعليمى أطلق عليه التعليم الموازى Parallel Ed أو النظام التعليمى الظلى The Shadow School System ويقصد بهذا التعليم أنه صيغة جديدة من التعليم تتواجد جنباً إلى جنب مع التعليم النظامى ولكنها لاتعتبر جزءاً منه ، كما أن التعليم النظامى لا يشرف عليها . وقد قام هذا النوع من التعليم كمحاولة لمعالجة قصور النظم التربوية القائمة فى تلبية مطالب واحتياجات مجتمعها . . كما أنه شكل من أشكال التجريب التربوى لأشكال تنظيمية جديدة ، ومحاولة لإسباغ الطابع الإنسانى على التعليم وتحقيق ديمقراطيته . ولما كان نظام التعليم المدرسى لايستطيع أن يقدم للتلاميذ سوى فرصة أولى للالتحاق به فإذا فشلوا فى إجتيار الاختبارات التى توضع لهم فإنهم يتركونه ولا يستطيعون العودة إليه مرة ثانية .

(١) الفين توفلر : صدمة المستقبل . أو المتغيرات فى عالم الغد ، مرجع سابق ، ص ، ص ٤٢٧ — ٤٢٨ .

ومن هنا فإن المؤيدين للنظام الموازى يرون أن هذه الاختبارات التحريرية فى الغالب ، مشكوك فى صلاحيتها فى الحكم على إنسان ما بالفشل لذا فإن مؤسسات التعليم الموازى تقدم لهؤلاء الذين فشلوا فى التعليم النظامى أن هؤلاء الذين لم يلتحقوا به إطلاقاً فرصاً جديدة للتعليم والتعلم. وتأسيساً على ذلك فإن الوظيفة المزدوجة للتعليم هى توفير فرص التعليم الأولى لكل من لا تحصل على تعليم نظامى : كما أنه وسيلة لاستيعاب المتسربين .. وبالتالى فيمكن تعريف التعليم الموازى بأنه « نوع من أنواع فرص التعليم الأولى والثانية التى توفرها الهيئات الحكومية وغير الحكومية والتى تشكل نظاماً متسقاً ومنسجماً ومتعايشاً مع التعليم النظامى » (١) لذا ، فإن التعليم الموازى بصوره المختلفة (٢) ، يستطيع أن يقدم مزايا متعددة منها تحسين التعليم النظامى نفسه بتقديم فرص أكثر إفادة من تلك فى التعليم النظامى كما يستطيع أن يقلل من فرص الهدر التربوى ، الرسوب والتسرب .

---

(١) هايمومانتين : تطوير التعليم الموازى فى البلدان النامية ترجمة سونيا غندور ، التربية الجديدة ، ديسمبر ١٩٧٤ .

(٢) تتعدد صور التعليم الموازى فمنها الحكومى ، ومنها المؤسسات التى تتفرغ تماماً له ، ومنها من تعتبره جزءاً من مسئولياتها الرئيسية ومنها من تقدمه بطريقة تطوعية فى أوقات معينة. ومن هؤلاء جميعاً مراكز الخدمة العامة بالجامعات ، مدارس الراشدين ، المتاحف ، المراكز الثقافية مدارس الجيش ، الشركات التجارية والصناعية ، وسائل الإعلام المختلفة كالصحافة والاذاعة والتليفزيون .. الخ .

– Kennth Clark « Alternative Public School System » in Ronald and Beatrice Gross (eds.) op. cit, qr. 116-124.

المراجع العربية

إبراهيم عبد المجيد اللبان : الفلسفة والمجتمع الإسلامى – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة – ١٩٥٤ .

أبو الفتوح التونسى : ابن خلدون – المجلس الأعلى للشئون الإسلامية – القاهرة – ١٩٦١ .

أبو بكر عبد الرازق : مع الغزالى فى منقذه من الضلال – دار الفكر العربى – القاهرة – د . ت .

أبو حامد محمد بن الغزالى (تحقيق سليمان دنيا) : تهافت الفلاسفة – دار المعارف القاهرة – ١٩٥٥ .

مقدمة تهافت الفلاسفة المسماة مقاصد الفلاسفة – دار المعارف – القاهرة – ١٩٦١ .

أبو على الحسين بن سيناء : أحوال النفس (حققه وقدم له أحمد فؤاد الأهوانى) دار إحياء الكتب العربية – القاهرة – ١٩٥٢ .

الإشارات والتنبيهات (أربعة أقسام) (تحقيق سليمان دنيا) دار المعارف – القاهرة – ١٩٥٧ .

النجاة فى الحكمة المنطقية والطبيعة الإلهية – مطبعة السعادة – القاهرة – ١٩٣٨ .

كتاب المجموع (تحقيق وشرح محمد سليم سالم) – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة – ١٩٥٠ .

مؤلفاته وشروحها – دار الكتب المصرية – القاهرة – ١٩٥٠ .

أحمد أمين : زعماء الإصـــلاح فى العصر الحديث – مطبعة مصر – القاهرة – ١٩٤٨ .

ضحى الإسلام — الجزء الثانى — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٢ .

أحمد أمين وزكى نجيب محمود : قصة الفلسفة الحديثة — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٩ .

أحمد بدوى : رفاعة الطهطاوى — لجنة البيان العربى — القاهرة — د . ت .

أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية — دار الكشاف للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٥٤ .

أحمد صيداوى : نحو تربية مستديمة ، بحث مقدم فى المؤتمر الأول للتربويين العرب — الجزء الأول — الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية — بغداد — ١٩٧٥ .

أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عهد محمد على — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٣٨ .

أحمد فؤاد الأهوانى : ابن سيناء — دار المعارف — القاهرة — ١٩٥٧ .
جون ديوى — دار المعارف — القاهرة — ١٩٥٩ .

ادجار فور وآخرون : تعلم لتكون (ترجمة حنفى بن عيسى) اليونسكو — الجزائر — ١٩٧٤ .

أدولف إرمان وهرمان رانكه (ترجمة ومراجعة عبد المنعم أبو بكر ومحرم كمال) : مصر والحياة المصرية فى العصور القديمة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — د . ت .

أرسطو : (مراجع النص اليونانى عبد الرحمن بدوى) فى النفس : — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٥٤ .

أسماء حسن فهمى : مبادىء التربية الإسلامية — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٧ .

أفلاطون (ترجمة حنا الشيخ خباز) : جمهورية أفلاطون - المطبعة العصرية القاهرة - د . ت .

السيد محمد رشيد رضا : تاريخ الأستاذ الإمام ج ١ ، ج ٢ - مطبعة المنار - الطبعة الثانية - القاهرة - ١٣٤٤ هـ .

ألفين توفلر : صدمة المستقبل : أو المتغيرات فى عالم الغد ، (ترجمة محمد على ناصف) - مكتبة نهضة مصر - القاهرة - ١٩٧٤ .

حوار مع مؤلف صدمة المستقبل (ترجمة محمود محمود) - مجلة العربى - الكويت - ديسمبر ١٩٧٥ .

المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس فى دورته الثالثة - رئاسة الجمهورية - القاهرة - ١٩٧٧ .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير المبدئى للجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية فى البلاد العربية - مطابع وزارة التعليم والتربية - طرابلس - ١٩٧٣ .

أنور محمود عبد الواحد : التعليم بالمراسلة وتطبيقه فى المجالات التكنولوجية - مجلة المجلة - القاهرة - العدد ١٣٨ - يونيه ١٩٦٨ .

. أ ن . هويتهد (ترجمة محمد قدرى لطفى) : أهداف التربية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة ١٩٥٥ .

بانيكار ك . م . وهرمايون كبير : أسس الثقافة الهندية - مكتب الهند للنشر والاستعلامات - السفارة الهندية بالقاهرة - ١٩٥٥ .

بطرس بطرس غالى : الكواكبى والجامعة الإسلامية - كتب قومية (٣٤) - الدار القومية للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٥٩ .

الأب بولس مسعد : ابن سيناء - مطبعة الاتحاد - بيروت - ١٩٣٧ .

بول منرو (ترجمة صالح عبد العزيز) : المرجع فى تاريخ التربية — جزء أول وثان — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٥٣ .

بول وودرنج (ترجمة سعد مرسى أحمد وفكرى حسن ريان) : نحو فلسفة للتربية — عالم الكتب — ١٩٦٦ .

تقى الدين أحمد بن على المقريزى : المواعظ والاعتبار فى ذكر الخطط والآثار — الجزء الثانى — القاهرة ١٢٢٦ هـ .

جامعة الدول العربية (الإدارة الثقافية) : تقرير لجنة دراسة توحيد أسس المناهج الدراسية فى البلاد العربية — القاهرة — ١٩٦٥ .

جان جاك روسو (ترجمة محمد بدر الدين خليل) : اعترافات جان جاك روسو — مطبوعات كتابى — القاهرة — ١٩٥٧ .

(ترجمة عادل زعيتر) : إميل أو التربية — دار المعارف — القاهرة — ١٩٥٦

جماعة من أساتذة التربية : التطور التربوى فى العصر الحديث — مكتبة الحياة — بيروت — ١٩٦٣ .

جمال الدين الشيال : التاريخ والمؤرخون فى مصر فى القرن التاسع عشر — مكتبة النهضة المصرية القاهرة — ١٩٥٨ .

تاريخ الترجمة والحركة الثقافية فى عصر محمد على — دار الفكر العربى — القاهرة ١٩٥١ .

رفاعة رافع الطهطاوى — دار المعارف — القاهرة — ١٩٥٨ .

جميل صليبا : ابن سينا — مكتبة النشر العربى — دمشق ١٩٣٧ .

جوستون بوتول (ترجمة غنيم عبدون) : ابن خلدون، فلسفته الاجتماعية — وزارة الثقافة والإرشاد القومى — القاهرة — ١٩٦٤ .

جون ديوى (ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى) : البحث عن اليقين — مكتبة عيسى البابى الحلبى — القاهرة — ١٩٦٠ .

(ترجمة أمين مرسى قنديل) : الحرية والثقافة ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٥ .

(ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر) : الخبرة والتربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٤ .

(ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل) : الديموقراطية والتربية ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٥٤ .

(ترجمة محمد لبيب النجيحى) : الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى ـ مؤسسة الخانجى ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

(ترجمة زكريا ميخائيل) : الفن خبرة ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ .

ج . و . كوبلاند (ترجمة محمد مصطفى زيادة) : الإقطاع والعصور الوسطى بغرب أوربا ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٥ .

جيمس روس (ترجمة صالح عبد العزيز ومحمد السيد غلاب) : الأسس العامة لنظريات التربية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٤٩ .

حبيب سعيد : عشرون قرنا فى موكب التاريخ ـ دار الشروق والغروب ـ القاهرة ـ د . ت .

حسين أمين : الغزالى ، فقيها وفيلسوفا ومتصوفا ـ جامعة بغداد ـ بغداد ـ ١٩٦٣ .

خطاب عطية على : التعليم فى مصر فى العصر الفاطمى الأول ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٤٧ .

دونيليا ه . ميدوز وآخرون : حدود النمو (ترجمة محمود مصطفى غنيم) ـ دار المعارف ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

دى بور ، ت . ج . (ترجمة محمد عبد الهادى أبو ريدة) : تاريخ الفلسفة فى الإسلام ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٥٤ .

ديريك . ج دى سولا برايس : أمراض العلم : ترجمة أسامة الخولى — الفكر المعاصر — القاهرة — سبتمبر ١٩٦٨ .

رفاعة رافع الطهطاوى : المرشد الأمين للبنات والبنين — مطبعة المدارس الملكية — القاهرة — ١٢٨١ ﻫ .

ر . ج . بلاكلى : مقدمة فى كتاب اليونسكو « المدرسة والتعليم المستمر » (ترجمة ليلى شريف وعبد الرحمن عبد الباسط) — المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم — القاهرة — ١٩٧٢ .

روبن بيدلى : المدرسة الشاملة (ترجمة محمد منير مرسى) — عالم الكتب القاهرة — ١٩٧١ .

رئاسة الجمهورية (المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية) : توصيات حلقة دراسة أسس التربية فى العالم العربى — القاهرة — ١٩٦١

زكى شنودة : موسوعة تاريخ الأقباط — الجزء الأول — القاهرة — ١٩٦٠ .

سعد مرسى أحمد : التربية العسكرية عند الإغريق — وزارة الدفاع الوطنى — القاهرة — ١٩٤٧ .

التربية والتقدم — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٠ .

التكنولوجيا والتعليم فى (محمد الهادى عفيفى وسعد مرسى أحمد) : قراءات فى التربية المعاصرة — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٣ .

طفل غاضب ، فكر فلسفى لتربية — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٨٠ .

فرويل وفلسفته فى التربية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٥٢ .

فى تربية الإنسان — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٦٥ .

سعيد زايد : على مبارك وأعماله — مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة — ١٩٥٨

صادق سمعان : الفلسفة والتربية — محاولة لتحديد ميدن فلسفة التربية — دار النهضة العربية — القاهرة — ١٩٦٢ .

صالح عبد العزيز: تطور النظرية التربوية — دار المعارف — القاهرة — ١٩٦٤.

طه عبد الباقي سرور: الغزالي — دار المعارف — القاهرة — ١٩٥٥.

عباس محمود العقاد: أثر العرب في الحضارة الأوربية — دار المعارف — القاهرة — ١٩٦٠.

فرنسيس باكون — دار المعارف — القاهرة — ١٩٥٤.

محمد عبده — وزارة الثقافة والإرشاد القومي — القاهرة — ١٩٥٢.

عبد الرحمن الجبرتي: عجائب الآثار في التراجم والأخبار — المطبعة الأهلية — القاهرة — ١٣٢٢ هـ.

عبد الرحمن الرافعي: عصر محمد علي — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٥١.

تاريخ الحركة القومية جـ ١، ٢ — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة ١٩٤٨

عبد الرحمن الكواكبي: طبائع الاستبداد — الدار القومية للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٥٩.

أم القرى — المطبعة العصرية — حلب — ١٩٥٩.

عبد الرحمن بن خلدون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم أو البربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر — المكتبة التجارية الكبرى — القاهرة — ١٩٥٨.

عبد العزيز البسام: المدرسة الثانوية الشاملة — نموذج لتجديد التعليم الثانوي في البلاد العربية، حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهني في البلاد العربية بعمان — المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم — القاهرة — ١٩٧٣.

عبد العزيز برهام: عبد الرحمن الكواكبي — مطبعة جامعة الإسكندرية — الإسكندرية — ١٩٦٠.

عبد الله عبد الدايم : تاريخ التربية – كلية التربية بجامعة دمشق – دمشق – ١٩٦٠ .

الثورة التكنولوجية فى التربية العربية – دار العلم للملايين – بيروت – ١٩٧٤ .

عثمان أمين : رائد الفكر المصرى – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة – ١٩٥٥ .

محاولات فلسفية – مكتبة الإنجلو المصرية – القاهرة – ١٩٥٣ .

على إبراهيم حسن : مصر فى العصور الوسطى – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة – ١٩٤٧ .

على عبد الواحد وافى : عبد الرحمن بن خلدون – وزارة الثقافة والإرشاد القومى – القاهرة – د . ت.

ابن خلدون منشىء علم الاجتماع – مكتبة نهضة مصر – القاهرة – ١٩٥٧ .

على مبارك : الخطط التوفيقية – المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق – مصر المحمية – ١٣٠٥ هـ و ١٣٠٦ هـ .

عمر فروخ : عبقرية العرب فى العلم والفلسفة – المكتبة العلمية – بيروت – ١٩٥٢ .

فتحية سليمان : التربية فى المجتمعين اليونانى والرومانى – دار الهنا للطباعة والنشر – القاهرة – د . ت .

المذهب التربوى عند ابن خلدون – مكتبة نهضة مصر – القاهرة د.ت.

بحث فى المذهب التربوى عند الغزالى – دار الهنا – القاهرة ١٩٥٦ .

ف . ج . أفانا سييف : الثورة العلمية والتكنولوجية : أثرها على الإدارة والتعلم : (ترجمة موسى جندى) دار الثقافة الجديدة – القاهرة – ١٩٧٦ .

فخر الدين القلا : المراحل الأساسية فى إعداد البرنامج التعليمى — مجلة التربية الجديدة — بيروت — ديسمبر ١٩٧١ .

ف . كومبز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر : (ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر) — مكتبه النهضة العربية — القاهرة — ١٩٧١ .

فؤاد أبو حطب : الحاسب الألكترونى وعملية التعليم : صحيفة التربية — القاهرة — يناير ١٩٧١ .

قدرى قلعجى : محمد عبده — بطل الثورة الفكرية فى الإسلام — دار القلم للملايين — بيروت — ١٩٤٨ .

كارادوفو (ترجمة عادل زعيتر) : الغزالى — دار إحياء الكتب العربية — القاهرة — ١٩٥٩ .

كمال يوسف اسكندر : الآلات التعليمية : هل هى حليفة أم خليفة للمعلم — مجلة العلوم الحديثة — القاهرة — يونيه ١٩٧٢ .

كوثر حسين كوجك : مقدمة فى علم التعليم : عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٧ .

لويس جارديه : المقدمات الفلسفية للتصوف السينوى — منشورات المعهد العلمى الفرنسى للآثار الشرقية بالقاهرة — ١٩٥٢ .

ماجد فخرى : أرسطو طاليس — المعلم الأول — المكتبة الشرقية — بيروت — ١٩٥٩ .

محمد أحمد الغنام : من الجديد : مجلة التربية الجديدة — العدد الثامن — بيروت — إبريل ١٩٧٦ .

محمد أحمد الغنام : من الجديد : مجلة التربية الجديدة — بيروت — ١٩٧٦ .

محمد أحمد خلف الله : الكواكبى — حياته وآراؤه — مكتبة العرب — القاهرة — د . ت .

على مبارك وآثاره - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٩ .

محمد البهى : الغزالى فى فلسفة الأخلاق والصوفية - مطبعة مخيمر - القاهرة - ١٩٥٥ .

محمد بزتاويت الطنيجى : التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥١ .

محمد جلال الدين رافع : رفاعة رافع الطهطاوى - المطبعة النموذجية - القاهرة - ١٩٥٠ .

محمد شاهين حمزة : عبد الرحمن الكواكبى : أو العبقرية الثائرة - المكتبة العلمية ومطبعتها - القاهرة - ١٩٥٨ .

محمد صبيح : محمد عبده - دار إحياء الكتب العربية - القاهرة - ١٩٤٥ .

محمد عبد الرحيم غنيمه : تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى - معهد مولاى الحسن - تطوان - مراكش - ١٩٥٣ .

محمد ضياء الدين عبد الشكور ، مصطفى عبد السميع : السيبر ناطيقا فى المجال التعليمى : الوعى العربى - القاهرة - أكتوبر ١٩٧٦ .

محمد عبد الكريم : على مبارك (حياته ومآثره) - مطبعة الرسالة - القاهرة د . ت .

محمد عبد الله عنان : ابن خلدون - دار الكتب المصرية - القاهرة - ١٩٣٣

محمد عطية الإبراشى : التربية الإسلامية - الدار القومية للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٦٤ .

جان جاك روسو وآراؤه فى التربية والتعليم - دار إحياء الكتب العربية - القاهرة ١٩٥١ .

محمد غلاب : الفلسفة الشرقية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٠ .

محمد كاظم الطريحى : ابن سينا - مطبعة الزهراء - النجف - ١٩٤٩ .

محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٣ .

محمد لطفى جمعة : تاريخ فلاسفة الإسلام من المشرق والمغرب - مطبعه المعارف - القاهرة - ١٩٢٧ .

محمد ماهر حمادة : المكتبات فى الإسلام : نشأتها وتطورها ومصائرها - مؤسسة الرسالة - ١٩٧٠ .

محمد منير مرسى : أنماط البيئة التعليمية : دراسة مقارنة للمدرسة البوليتكينكية السوفيتية والمدرسة الشاملة - المؤتمر الفكرى الأول للتربويين العرب ٧-٥ حزيران ١٩٧٥ .

بغداد - الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية - بغداد - ١٩٧٥ .

محمود الشرقاوى : مصر فى القرن الثامن عشر .. مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٥ .

محمود الشرقاوى وعبد الله المشد : على مبارك - حياته ودعوته وآثاره - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٢ .

مصطفى عبد الرازق : محمد عبده - دار المعارف - القاهرة - ١٩٤٥ .

مصطفى العبادى : مصر من الإسكندر الأكبر إلى الفتح العربى - مكتبة الأنجلو - القاهرة - ١٩٦٦ .

نقولا زيادة : عالم العصور الوسطى فى أوربا - المكتبة العصرية - القدس - فلسطين - ١٩٧٤ .

هايمو مانتين : تطوير التعليم الموازى فى البلدان النامية : (ترجمة سونيا غندور) - مجلة التربية الجديدة - بيروت - ديسمبر ١٩٧٤ .

هـ. ج. ويلز (تعريب عبد العزيز توفيق جاويد) : معالم تاريخ الإنسانية — المجلد الأول — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٧ .

(تعريب عبد العزيز توفيق جاويد) موجز تاريخ العالم — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٤٨ .

ولبر شرامر : التعليم المبرمج اليوم وغدا ، (ترجمة عثمان لبيب فراج) — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٦٦ .

ول ديورانت (ترجمة زكى نجيب محمود) قصة الحضارة — الجزء الأول والثالث — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٩.

(ترجمة محمد بدران) : قصة الحضارة — الجزء الثانى والرابع — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٠ .

وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى — دار المعارف — القاهرة — ١٩٦٢ .

دراسات فى التربية المقارنة — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٥٨ .

يعقوب فام : البراجماتزم — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٣٩ .

الأب يوحنا قمير : ابن خلدون — المطبعة الكاثوليكية — بيروت — ١٩٤٩ .

يوسف الشيخ : الآلات التعليمية : صحيفة التربية — القاهرة — نوفمبر ١٩٦٣ .

يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الأوربية فى العصر الوسيط — دار الكاتب المصرى — القاهرة — ١٩٤٩ .

تاريخ الفلسفة اليونانية — دار المعارف — القاهرة — ١٩٥٩ .

تاريخ الفلسفة الحديثة — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٩ .

يونسكو : آفاق جديدة لتربية من أجل التنمية فى البلدان العربية ، المؤتمر الإقليمى الرابع لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى البلدان العربية بالإمارات العربية المتحدة ، ٧ — ١٦ نوفمبر ١٩٧٧ — اليونسكو — باريس — ١٩٧٨ .

المراجع الأجنبية

Atkinson. Carroll, and Maleska, Eugene. T. : The Story of Education, Bantam Books, New York, 1962.

Barclay, W. : Educational Ideals in the Ancient World, Collins, London, 1959.

Beard, Charles: The Economic Basis of Politics, Vintage Books, New York, 1959.

Beck, Robert Holmes : (Foundations of Edutcation Series), A Social History of Education, Prentice - Hall Inc., Engle - wood Cliffs, N., J., 1965.

Boyd, W. : The History of Western Education, Adam and Charles Black, London, 1947.

Brameld, Th. : Philosophies of Education in Cultural Pers - pective, The Dryden Press. New York, 1955.

Brauner, Charles J. and Burns, Hobert W : Problems, in Education and Philosophy, Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, N. J., 1965.

Breasted, J. H.: A History of Egypt, Scribner, New York, 1912

Browning O.; An Introduction to the History of Educat- ional Theories, Kegan Paul, London, 1914

Brubacher, J. S.: A History of the problems of Education. Mc Graw- Hill, New York, 1947.

Brumbaugh, Robert S. and Lawrence, Nathaniel M : Foundations of Western Thought Houghton Mifflin Co., Boston 1963.

Bruner, E. : Readings in the Foundations of Education, Vol. 1. Bureau of Publications, T.C. Columbia Univ , New York. 1941

Bruner, Jerome: The Process of Education, Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass., 1960.

Burtt, E. A (Editor): The Teachings of Compasssionate Buddha, The New American Library, New York, 1925.

Butts, R. : A Cultural History of Education, Mc Graw-Hill, New York, 1947.

Butts, R. and Cremin, L. :A History of Education in American Culture, Henry Holt, New York, 1953

The Cambridge Ancient History, The Macmillan Co., New York. 1923.

Chase, Stuart : The Proper Study of Mankind, Harper and Brothers, New York, 1948,

Clark, Kenneth : Alternrtive Public School System, in Beatrice and Ronald Gross (eds.) Radical School reform, Simon Schuster, Inc., New York, 1969.

Cole, Luella : A History of Education from Socrates to Montessori, New York, Rinehart, 1950.

Cole, P. : A History of Educaional Thought, Oxford Univ Press London, 1931.

Dooper, David; The Death of the Family, Vintage Books, New York, 1970.

Cultural Heritage of India: 3 vols, Sri Ramakrishna Centenary Memorial, Belur Math. Calcutta: Sir Ramakrishna Dentenary Commitee, 1936

Decario, Therese Gouin: Intelligenee and Affectivity in Early Childhood (Translated from the French by Brandt. E. P. and Brand' S. W.), International Univ. Press, New York, 1965.

Dennison 'G.: The First Street School, in Beatrice and Ronald Gross (eds.) Radical School Reform, Simon Schuster Inc., New York, 1969.

Eby, F. and Arrowood, Ch. : The History, and Phliosophy of Education, Ancient and Medieval, Prentice-Hall, New York, 1952.

Elkind, D. and Wiss, Jutta : Studies in Perceptual Development III, Child Development, 38 : 558-561, 1967.

Finney, R. L. : Sociological Philosoph of Education, The Macmillan Co, New York. 1928.

Frost, S. E. Jr. : Essentials of History of Education, Barron's Educational Sereis, Inc., New York, 1947.

———: Historical and Philosophical Foudations, of Westerern Education, Charle E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1966

Good,H, G. : A History of American Education, Macmillan, New York, 1956.

——: A History of Western Education, The Macmillan Co., New York, 1948.

Goodnow, Jacqueline, and Bethon, Gloria: Piaget's Tasks: The Effects of Schooling and Intelligence, Child Development: 37. Sept. 1966.

Graves. F. P.: A Student's History of Education, The Macmillan Co., New York, 1936.

Guerard, Albert : Education of a Humanist, Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass. 1949.

Hans, Nicholas : New Trends in Education in the Eighteenth Century. Routledge and Kegan. London. 1951.

International office of Educational Testing Servies : AManual for the Analysis of Costs and Outcomes in Non-Formal Education, Princeton, 1979.

Jarman, T. L : Landmarks in the History of Education; The Cresset Press, London 1951.

Jennings F. G. : Jean Piaget : Notes on Learning, Saturday Review, 20 : May 20th 1967.

Judges. A. V. Education and the Philosophic Mind, Methuen, London. 1927.

Kandel. I : Conflicting Theories of Education, The Macmillan Co. New York. 1938.

Kane, William J. : Histroy of Education, Loyola Univ. Press, Chicago, 1954.

Kawsar Hussein Kouchok : Educational Television in Home Economics in the United States With Implication for the United Arab Rebublic, Ph. D. Dissertation, Southern Illinois Univ., 1979.

Kilpartick, W.H. : Philosophy of Education, The Macmillan Co., New York, 1951.

King, Edmund J. : Other Schools and Ours, Holt, Rinehart and Winston, Inc, New York, 1667.

Knode, J.C. and Associates : Foundations of an American Philosophy of Education, Van Nostrand Co., New York, 1942.

Laurie, S.S. : Historical Survey of Pre – Christian Education, Longmans, Green and Co., New York, 1900.

Laves, W.H. and Thomson, Ch. A. : UNESCO, Indiana Univ. Prss, Bloomington, 1957.

Linton, R. : The Study of Man, Appleton Centuty, New York, 1936.

Lipson. L. : The Great Issues of Politics, Prentice–Hall, New Jersey, 1954.

Manson, Charlotte : An Essay Towards a Philosophy of Education, Dent and Sonds, London, 1925.

Mc Cormick, P.J. History of Education, the Catholic Education Press, Washington D.C., 1949.

Mead, Margaret : Coming of Age in Samoa, The New American Library, New York, 1949.

Medlin, Willam K. : The History of Educational Ideas in the West, The Center for Applied Research in Education, Inc. New York, 1964.

Montagu, Ashley : Man, His First Million Years, The New American Library, New York, 1957.

Morris, Van Cleve : Philosophy and the American School, Houghton Mifflin Co., Boston, 1961.

Montessori, Maria : Spontaeous Activity in Education, Robert Bentley Inc., Cambridge, Mass., 1964.

Mulhern, James : A History of Education, The Ronald Press Co. New York, 1946.

Muller, H. : The Uses of the Past, The New American Library, NewYork, 1952.

Myers, Edward D. : Education in the Perspective of History, Harper and Bros., NewYork, 1960.

Nakosteen, M. : The History and Philosophy of Education, The Ronald Press Co. New York, 1965.

O,Leary, De Lacy : Arabic Thought and its Place in History, E.P. Dutton & Co., New York, 1939.

Oren, R.C. :A Montessori Handbook, G.H. Putnan's Sons, New York, 1965.

Piaget, J. : Development and Learning, in R E. Ripple, and V.N. Rockcastle (Editors) : Piaget Rediscovered, Cornell Univ., Ithaca, New York. 1964.

——— : Six Psychological Studies (Translated by Anita Tanzer), Random House, New York, 1967.

Power, Edward J. : Main Currents in the History of Education, Mc Graw Hill Book Co., New York, 1962.

Price, Kingsley :Education and Philosophical Thought, Allyn and Bacon Inc., Boston, 1962.

Radwan, Abu Al-Futouh : Old and New Forces in Egyptian Education, Bureau of Publica tions, T.C. Columbia Univ., New York, 1951.

Randal, J. : Making of the Modern Mind, Houghton Mifflin Co., New York, 1940.

Reisner, E. H. : Historical Foudations of Modern Education, The Macmillan Co., New York, 1931.

Rugg, H. (Editor) : Readings in the Foundations of Education, vol. , Teachers College, New York, 1941.

Rugg, H. and Withers W. : Social Foundations of Education, Prentice-Hall, New York, 1955.

Rusk, R.R. : A History of Infant Education, Univ. of London Press, London, 1951.

——— : Philosophical Bases of Education, Houghton Mifflin Co., New York, 1938.

Saad M. Ahmed : A Survy of Curriculum Materials in Some Selected School Systems as they Relate to Education for International Understanding, Ph. D. Thesis,. Indiana Univ Bloominton. Ind. 1961.

Sayers E. and Madden W. Education and the Democratic Faith, Appleton-Century Crofts New York, 1952.

Schon. Donald A. : Technology, and Change, Delacorte Pres, New York, 1937.

Smith B Stanley W. and Shores. J. : Fundamentals of Curriculum Development, World Book Co, New York, 1950.

Spencer. Herbert : Education. Intellectual, Moral and Physical Watts and Co, London, 1949.

Taba, Hilda : The Dynamics of Education, Kegan Paul, London,1922.

Thut, I.N. : the Story of Education, Philosophical, and Historicall Foundations, Mc Graw Hill Book Co. New York 1957.

Ulich. Robert : History of Educational Thought, American Book Co., New York,1950.

Venkateswara, S.V. : Indian Culture Throughout the Ages, I : Education and the Propagation of Culture, Longmans Green & Co., New York, 1928.

Waters T. : On Yuan Chuang's Travels in India, Macmillan & Co., Ltd., London, 1904.

Wise, John E. : The History of Education, Sheed and Ward, New Yory, 1964.

Wynne, J.P. : Philosophies of Education, Prentice–Hall, New York, 1947.

——— : Three Thousand Years of Educational Thought, Harvard Unlv. Press, Cambridge, Mass, 1947.

رقم الايداع ٧٨٤٧ / ٩٢

I. S. B. N الترقيم الدولى

977 - 232 - 028 - 2